تعليم العربية لغة ثانية

السنة الثانية – العدد الرابع (ذو الحجة) ١٤٤١هـ – أغسطس ٢٠٢٠م.

الحاسوب في تعليم اللغات

التراكيب اللُّغوية الشائعة في سلاسل تعليم العربية لغير الناطقين بها
(العربية للناشئين نموذجاً)

فاعلية برنامج مقترح قائم على تقنية الإنفوجرافيك التعليمي في تنمية
المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

تعليم العربية في دولة تشاد، بين التخطيط والواقع،
من وجهة نظر معلمي العربية

دور الذاكرة الفونولوجية في إنتاج واستيعاب أصوات اللغة الثانية

فاعلية إستراتيجية «تحاور» في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي
لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً أو
تداولها تجارياً

مجلة علمية دورية محكمة تصدر من مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية

كلمة التحرير

كلمة رئيس التحرير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

يسر مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية أن يقدم للمختصين والباحثين هذا العدد الرابع من مجلة تعليم العربية لغة ثانية. وقد جاء هذا العدد متضمنًا ستة من البحوث العلمية تناولت جوانب مختلفة من جوانب تعليم اللغة. فقد اهتم بحث الحاسوب في تعليم اللغات للأستاذ الدكتور محمود إسماعيل صالح بموضوع استخدام الحاسوب في تعليم اللغات. وقد جاء هذا الاهتمام لأن ندرة المعلم الجيد في حقول المعرفة المختلفة، وخصوصا في مجال تعليم اللغات الأجنبية تعد من أهم المشكلات التي تواجه أنظمة التعليم في العالم عامة، لذا كان لابد من الاتجاه إلى التفكير في حل هذه المشكلة باستخدام وسائل التقنية الحديثة كالتعليم عن طريق التلفاز وباستخدام الحاسوب. ومن ثم جاء هذا البحث مستعرضا موضوع استخدام الحاسوب في تعليم اللغات، خاصة في ظل انتشار استخدامه في سائر المؤسسات الحكومية والأهلية، بل والمنازل كذلك.

أما بحث التراكيب اللُّغوية الشائعة في سلاسل تعليم العربية لغير الناطقين بها: (العربية للناشئين نموذجاً) دراسة وصفية تحليلية تقويمية للدكتورين: عارف بن شجعان العصيمي، وعوض أحمد أدروب، فيهدف إلى تعرُّف مدى توافر معايير اختيار التراكيب اللُّغوية في التراكيب الواردة في كتاب الطالب (١) مع كتاب المعلِّم المصاحب له من كتب سلسلة العربية للناشئين، تكَّونَ مجتمع هذه الدراسة من كتب السلسلة والبالغ عددها ستة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كتب للطالب، وستة كتب للمعلِّم، أما عينة الدراسة فهي كتاب الطالب (١) من كتب السلسلة، مع كتاب المعلِّم المصاحب له، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، أما أداة الدراسة فهي ثمانية معايير تم في ضوئها تقويم تراكيب الكتاب في مدى استيفائها لهذه المعايير، وعلى رأس هذه المعايير معيار شيوع التراكيب اللُّغوية.

ويهدف بحث برنامج مقترح قائم على تقنية الإنفوجرافيك التعليمي في تنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى للدكتور: محمد عبد الهادي الأحمدي إلى التحقق من فاعلية برنامج مقترح قائم على تقنية الإنفوجرافيك التعليمي في تنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، واستخدم الباحث في دراسته المنهجين الوصفي والتجريبي، كما استخدم استبانتين واختباراً تحصيلياً أدواتٍ لها، وشملت عينة الدراسة (١٢٨) طالباً موزعين على ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى (نمط الإنفوجرافيك الثابت) وعددها (٤٣) طالباً، والمجموعة التجريبية الثانية (نمط الإنفوجرافيك المتحرك) وعددها (٤٤) طالباً، والمجموعة الضابطة وعددها (٤١) طالباً؛ استعان بهم الباحث في التطبيق التجريبي للتحقق من فاعلية البرنامج المقترح.

أما بحث تعليم العربية في دولة تشاد، بين التخطيط والواقع، من وجهة نظر معلمي العربية للدكتور: خالد بن سليمان القوسي، فيذكر الباحث أنه هناك رغبة ملحة من المجتمع التشادي لتعلم اللغة العربية، ولكن البحث يتساءل: هل هناك قرارات وخطط تتلاءم مع ذلك الإقبال؟ وهل واقع تعليم العربية يتناسق مع ذلك المستوى من الرغبة؟ من هنا جاء هذا البحث لدراسة موضوع تعليم العربية في دولة تشاد ين التخطيط والواقع اللغويين، من وجهة نظر معلمي العربية؛ لتحديد مواطن القوة والضعف فيه، وللمساهمة في إيجاد الحلول للمعوقات والتحديات التي تواجه العربية في دولة تشاد. حيث تضمنت عينة البحث معلمي ومعلمات اللغة العربية في المدارس التشادية، في المراحل الأولية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)، واستخدم الباحث أداة الاستبانة لجميع بيانات الدراسة.

ويسلط بحث دور الذاكرة الفونولوجية في إنتاج واستيعاب أصوات اللغة الثانية للدكتورة: هاجر بنت سلمان بن عصفور الضوء على جانب مهم في الفروق الفردية يرتبط بالذاكرة والقدرة على استقبال المدخلات الصوتية الجديدة واستيعابها. فكفاءة الذاكرة الفونولوجية من أبرز العوامل التي تؤثر على قدرة الفرد في اكتساب الوحدات الصوتية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اللغوية، ووظيفتها هي استقبال وترميز التمثيلات الصوتية وتصنيفها، ثم نقلها للذاكرة طويلة المدى. وقد أظهرت الدراسات أن كفاءة الذاكرة الفونولوجية تؤثر على اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية؛ عن طريق سماحها بالاحتفاظ بمدخلات صوتية يبقى أثرها مؤقتا، حتى تستقر عن طريق دعمها بالتكرار أو التدريب. وبما أن الأصوات عنصر أساسي في اللغة تتركب منه جميع العناصر اللغوية الأخرى، فإن هذا البحث يستعرض كيفية استقبالها ومعالجتها وتصنيفها، ثم توظيفها داخل المساحة الفونولوجية في الذاكرة، ويكشف مضمون الذاكرة الفونولوجية وقدرتها اللامحدودة على استقبال التمثيلات الصوتية للغة الأولى والثانية.

ويهدف بحث فاعلية إستراتيجية «تحاور» في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى للدكتور: خالد بن هديبان الحربي إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية «تحاور» في تنمية مهارة التعبير الكتابي الوظيفي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وإعداد قائمة بمهارات التعبير الكتابي الوظيفي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والتعرف على مدى امتلاكهم لها. ولتحقيق ذلك، أُعدَّت مجموعة من الأدوات هي: استبانة مهارات التعبير الكتابي الوظيفي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ثم صُمم برنامج مقدم في تدريس مهارات التعبير الكتابي وفقًا لإستراتيجية «تحاور»، كما صُمم اختبار مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وطبقت على عينة البحث المكونة من (٣٢) طالبًا من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة.

والمجلة إذ تقدم هذا العدد الرابع خدمة للباحثين، لتتطلع إلى مزيد من المساهمات منهم في مجال الأبحاث العلمية ذات الصلة، واستعراض الكتب العلمية ذات العلاقة بمجال المجلة، وسلاسل تعليم اللغة العربية.

رئيس التحرير

أ.د. إبراهيم بن عبدالعزيز أبوحيمد

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مجلة تعليم العربية لغة ثانية
مجلة علمية دورية محكمة تصدر من
مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز
الدولي لخدمة اللغة العربية

السنة الثانية - العدد الرابع
(ذو الحجة) ١٤٤١هـ - أغسطس ٢٠٢٠م.

المشرف العام

أ.د. محمود إسماعيل صالح

رئيس التحرير

أ.د. إبراهيم بن عبد العزيز أبوحيمد

مدير التحرير

د. فهد بن صالح العليان

هيئة التحرير:

أ.د. خالد بن عبد العزيز الدامغ - عضوًّا

أ.د. سعد بن علي القحطاني - عضوًّا

أ.د. أحمد بن محمد النشوان - عضوًّا

منسقة المجلة:

أ.نهلاء بنت بندر البنيان

الهيئة الاستشارية

أ.د. إبراهيم بن صالح الفلاي

أ.د. عمر الصديق عبد الله

أ.د. محمد محمد أحمد الحناش

أ.د. ميمون محمد مجاهد

أ.د. إبراهيم بن يوسف البلوي

أ.د. محمد بن نافع العنزي

د. مريم بنت سعيد آل جابر

د. حسن بن عبد الحميد بخاري

د. أمين مصطفى الشنقيطي

د. غسان حسن الشاطر

د. سعد بن محمد القحطاني

د.بدر بن علي العبد القادر

د. ياسر بن محمد بابطين

لإسهاماتكم واستفساراتكم نسعد بتواصلكم من خلال:
البريد الإلكتروني لمجلة تعليم العربية لغةً ثانية
lang2@kaica.org.sa
ولمزيد من التواصل:
هاتف : ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٩
ناسوخ: ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٦٩
ص.ب. ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
المملكة العربية السعودية
www.kaica.org.sa

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for
The Arabic Language

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

صفة المجلة:

مجلة علمية محكمة في مجال تعليم العربية لغةً ثانية، وتُعنى بالدراسات ذات الصلة بتعليم وتعلّم اللغة العربية لغةً ثانية. يصدرها مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية مرتين في العام (كل ستة أشهر) في نسختين : ورقية وإلكترونية على موقع المركز.

شروط النشر في المجلة ومعاييره :

- أن يكتب البحث بلغة عربية سليمة، بالإضافة إلى إمكانية نشر البحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
- أن يعتمد الباحث الأسس العلمية في خطوات بحثه كافة، وأن يتبع قواعد التوثيق العلمي المستعملة بالمجلة وهي طريقة جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
- أن يكون عدد كلمات البحث ما بين ٤٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠ كلمة.
- أن يعد الباحث ملخصاً لبحثه في حدود ٢٠٠ كلمة باللغتين العربية والإنجليزية.
- ألا يكون قد سبق نشر البحث في أي وعاء علمي، وألا يكون جزء من رسالة علمية (بحوث الدراسات العليا).
- أن ترسل البحوث عن طريق البريد الإلكتروني فقط.
- لا تعاد المواد العلمية المقدمة لأصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.
- يُراعى في تنسيق خط المشاركات المرسلة إلى المجلة الالتزام بالآتي :

- في متن النص يُستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٦).
- في الهوامش يُستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٢).
- في العناوين الرئيسة يُستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٨).
- في العناوين الفرعية يُستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٦)

- تخضع جميع المواد المقدّمة إلى المجلة للتحكيم العلمي المتخصص.
- تحتفظ المجلة بحقوق النشر، ويمكن للباحث إعادة نشر بحثه في وعاء أكاديمي آخر، بشرط مضي سنة على نشر البحث في مجلة تعليم العربية لغةً ثانية والإشارة إليه.
- ترسل للباحث خمس نسخ ورقية من العدد الذي نشر فيه البحث، ومستلة إلكترونية من البحث.
- كما تستقبل المجلة الاستعراض العلمي/المراجعة للكتب ذات العلاقة بعلم اللغة التطبيقي، أو سلاسل تعليم اللغة العربية لغة ثانية وفق الضوابط التالية:

- أن يكون عدد كلمات الاستعراض في حدود ٢٠٠٠ إلى ٤٠٠٠ كلمة (مع مراعاة حجم الكتاب في ذلك).
- أن يشمل الاستعراض جميع فصول الكتاب من خلال قراءة منهجية واضحة.
- أن يتضمن الاستعراض تحليلًا نقديًا.
- يفضل أن يكون الكتاب حديثًا ولم يمض على نشره أكثر من خمس سنوات.

أحكام عامة:

- الآراء والمعلومات الواردة في البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن رأي أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية أو المجلة، ويتحمل مؤلفوها المسؤولية كاملةً عن صحة المعلومات والاستنتاجات ودقتها.
- يراعى في أوليَّة النشر في المجلة تاريخ تسلم البحث وتاريخ قرار التحكيم وتنوع موضوع المشاركات.
- ترتيب البحوث في المجلة يخضع لاعتبارات فنية.
- يرسل الكاتب الذي لم يسبق له الكتابة في المجلة مع بحثه سيرته الذاتية والعلمية مختصرةً وعنوان مراسلته.
- لا يحق للباحث أن يطلب عدم نشر بحثه بعد إرساله إلى لجنة التحكيم إلا لأسباب تقتنع بها إدارة التحرير، وللمجلة مطالبة الباحث بدفع النفقات المالية المترتبة على إجراءات التحكيم إذا أصرَّ الباحث على طلبه بسحب مشاركته وعدم متابعة إجراءات نشرها، ولم تقتنع إدارة التحرير بمسوّغات طلبه.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

محتويات العدد الرابع

السنة الثانية - العدد الرابع
(ذو الحجة)١٤٤١هـ - أغسطس ٢٠٢٠م.

٧
الحاسوب في تعليم اللغات
أ.د./ محمود إسماعيل صالح

٤٥
التراكيب اللُّغوية الشائعة في سلاسل تعليم العربية لغير الناطقين بها (العربية للناشئين نموذجاً)
د. عارف بن شجعان العصيمي
د. عوض أحمد أدروب محمد

١١١
فاعلية برنامج مقترح قائم على تقنية الإنفوجرافيك التعليمي في تنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى
د. محمد عبد الهادي الأحمدي

١٦٣
تعليم العربية في دولة تشاد، بين التخطيط والواقع، من وجهة نظر معلمي العربية
د. خالد بن سليمان القوسي

٢٠٩
دور الذاكرة الفونولوجية في إنتاج واستيعاب أصوات اللغة الثانية
د. هاجر بنت سلمان بن عصفور

٢٤٣
فاعلية إستراتيجية «تحاور» في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى
د. خالد بن هديبان الحربي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الحاسوب في تعليم اللغات

أ.د./ محمود إسماعيل صالح
أستاذ اللسانيات التطبيقية- جامعة الملك سعود (الرياض)

مقدمة:

من أهم المشكلات التي تواجه أنظمة التعليم في العالم عامة ندرة المعلم الجيد في حقول المعرفة المختلفة، وخصوصا في مجال تعليم اللغات الأجنبية. لذلك كان لابد من الاتجاه إلى التفكير في حل هذه المشكلة باستخدام وسائل التقنية الحديثة كالتعليم عن طريق التلفاز وباستخدام الحاسوب. ويسعدنا أن نقدم فيما يلي دراسة مختصرة لموضوع استخدام الحاسوب في تعليم اللغات، خاصة وأن الحاسوب قد بدأ يشق طريقه إلى سائر المؤسسات الحكومية والأهلية بل وإلى المنازل كذلك.

ويجب ألا يفوتنا أن نشير إلى الدور المتزايد الذي بدأت الشبكة العنكبوتية (الشابكة) تلعبه في سائر المجالات، بما في ذلك تعليم اللغة بوساطة الإنترنت Internet، وهو ما سنحاول التحدث عنه بإيجاز لاحقًا.

التعليم والحاسوب:

التعليم باستعمال الحاسوب غالبا ما يسمى بالتدريس بمساعدة الحاسوب Computer Aided Instruction (CAI). والمصطلح الأكثر تداولًا في مجال تعليم اللغات: تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب Computer Aided Language Learning (CALL) وهذا لا يعنى أنه

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لا يمكن الاعتماد على الحاسوب كلياً في تعليم بعض فروع المعرفة، ولكنه يعطى الصفة الأساسية لاستخدام الحاسوب في مجال التعليم: إنه وسيلة مساعدة. وإذا انطبق هذا الوضع على شيء، فأكثر ما ينطبق على استخدام الحاسوب في تعليم اللغات، حيث إن اللغة وسيلة تواصل بين مرسل ومستقبِل، ومستقبِل ومرسل في الوقت نفسه. ومشكلة الحاسوب أنه لا يستطيع أن يقدم ذلك البديل الكامل للمرسل والمستقبل في الوقت نفسه؛ لأنه حتى في أفضل صورة لا يزال الحاسوب أداة مساعدة في تعليم اللغات.

والحاسوب من أفضل (ربما هو أفضل) وسيلة في الواقع لإجراء التقويم والاختبارات الموضوعية، لأنه سريع ودقيق جدا، ويحلل النتائج في نفس الوقت مباشرة. وهذه هي الميزة التي تجعله مفيدا في التدريس كذلك، إذ من أهم مميزات الحاسوب في التدريس ما يسمى بالتغذية الراجعة feedback أما الميزة الثانية فهي فردية التعليم. ويتم ذلك من خلال ما يسمى بالتعليم المبرمج الخطيlinear programmed instruction حيث يكون البرنامج بسيطًا، ولكن يستطيع أن يسير الدارس وفقًا لسرعته. وهناك أسلوب أكثر تطورًا، حيث يتيح لنا الحاسوب أن نعد برامج فردية الصبغة، وذلك ما يسمى بالتعليم المبرمج المتفرع branched programmed instruction. فوفقًا لهذا النوع من البرمجة يمكننا من خلال الحاسوب أن نقدم عشرات الدروس في المادة الأساسية نفسها، تبعا لقدرات الطالب أو بالأحرى لاستجابة الطالب، فمثلًا إن أجاب الطالب الإجابة (أ) يأخذه الحاسوب إلى فقرة تختلف عن الطالب الذي تكون إجابته (ب) أو (جـ). فهو يسمح لنا بأن نصمم برنامجا مرنًا لطلاب من مستويات مختلفة ومن خلفيات مختلفة؛ بذلك يختلف خط سيركل طالب في البرنامج التعليمي نفسه وفقا لاستجاباته أو أدائه.

هذا وتشمل استخدامات الحاسوب في مجال تعليم اللغات عددًا من الحقول الأخرى، إضافة إلى التدريس والتدريب، مثل تقويم المواد التعليمية والتأليف وإعداد الاختبارات.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أولًا: تعليم عناصر اللغة:

١- تعليم قواعد اللغة وتراكيبها:

بقي هذا المجال لفترة طويلة واحدا من أشيع المجالات في برامج تعليم اللغات بمعاونة الحاسوب، حيث إن أكثر الموضوعات وضوحا وتحديدا وأقربها تناولا كما يبدو هو مجال التدريبات النحوية والصرفية. وهناك برامج كثيرة لتعلم القواعد والتراكيب. وهناك برامج بنيت على كتب معروفة مثل كتاب « مبادئ العربية المعاصرة » الواسع الانتشار في الجامعات الأمريكية، إضافة إلى برامج حاسوبية كثيرة متوافرة على الشابكة internet.

هذا ويمكننا تصميم التدريبات في أشكال مختلفة، منها برامج التدريب عن طريق:

١. المزاوجة بين عمودين من أنصاف الجمل تكمل كل عبارة في العمود الثاني أخرى في العمود الأول مع التركيز على ظاهرة نحوية معينة، مثل كان وأخواتها أو إن وأخواتها. مثلًا نجد تحت العمود (أ) كان الجو، إن المكان... وفي العمود (ب) جميلُ اليوم، باردًا الآن...، ويختار الطالب التكملة المناسبة (خبر مرفوع أو منصوب).

٢. الاختيار من متعدد، حيث تعطى جملة ناقصة تتبعها عدة عبارات (أ ب ج) يختار الدارس واحدة منها لتكملة الجملة. مثلَا: يذهب التلميذ ---- المدرسة كل يوم. (أ) من (ب) في (ج) إلى، وهكذا.

٣. تكملة الجمل: يعطى الطالب جملة ناقصة ويطلب منه ملء الفراغ (استكمال الناقص) بناء على السياق المقدم في جملة سابقة.

مثال: أكمل الجملة التالية:

كان زيد فقيرا فلم يجد ما يأكله.

لوكان زيد غنيا....

٤. التدريبات الآلية التقليدية مثل تدريبات التعويض (الاستبدال) والتحويل من مثبت مثلا إلى منفي أو من مبني للمعلوم إلى مبني للمجهول، والربط بين الجمل باستخدام أدوات العطف أو الشرط أواسم الموصول ... إلى غير ذلك.

أ- التعويض: ضع الكلمة التي بين القوسين بدلًا مما تحته خط في الجمل التالية:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مثال: يكتب محمد الدرس. (يفهم) لتكون الإجابة: يفهم محمد الدرس.
يقرأ التلميذ الكتاب. (المعلِّم) لتكون الإجابة: يقرأ المعلمُ الكتاب.
ويمكننا أن نجعل التدريب أكثر صعوبة، بأن يقوم الدارس بإجراء تغيير بسيط على الجملة.
مثلًا: يكتب محمد الدرس. (فاطمة) لتكون الإجابة: تكتُب فاطمة الدرس، حيث يحول الفعل من صيغة المذكر إلى المؤنث.
ب- التحويل: من صيغة إلى أخرى:
- اجعل الجمل التالية منفية، كما في المثال:
المثال: سمع الطالب التعليمات. لم يسمع الطالب التعليمات.
كتب زيد الواجب....
- اجعل الجمل التالية مبنية للمجهول:
مثال: فهم التلاميذ الدرس. فُهِم الدرسُ.
سمِع المصلون الإقامة. سُمِعت الإقامة.
جـ- ربط الجمل: استعمال أداة العطف أو اسم الموصول مثلًا:
- اربط الجمل مستعملًا حرف العطف (و).
مثال: دخل المعلم الصف. جلس المعلم على الكرسي. وتكون الإجابة: دخل المعلم الصف وجلس على الكرسي.
- اربط الجمل مستعملًا اسم الموصول (الذي أو التي):
مثال: قرأت كتاب النحو. استعرت كتاب النحو من المكتبة. وتكون الإجابة: قرأت كتاب النحو الذي استعرته من المكتبة.
د- التوسعة: إضافة كلمة أو كلمات إلى الجملة.
ضع الكلمة التي بين القوسين في مكانها الصحيح في الجملة، مع تغيير ما يلزم.
استمعت إلى تلاوة. (جميل). وتكون الإجابة: استمعت إلى تلاوة جميلة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٥. الألعاب مثل لعبة التخمين، للتدريب على أدوات الاستفهام (من، ماذا، كيف، لماذا، أين...الخ)

وهناك برنامج مشهور للتدريب على صيغ التفضيل (أكبر، أصغر، أدق) وهو على شكل ذكر أوصاف ملامح مجرم مطلوب القبض عليه. مثلا يجد الدارس على الشاشة أمامه صورة وجه للحظات ثم يختفي ذلك الوجه. ويحاول الدارس أن يعيد رسم ذلك الوجه بتحديد ملامحه من قائمة من الكلمات (مثلا: أنفه أكبر، حاجباه أدق...) ويقوم الحاسوب بتنفيذ الوصف على الصورة الجديدة مع تمكين الدارس من تعديلها حتى تتطابق مع الصورة الأصلية (Jones and Fortecue 17-18)

يجدر بالذكر أن هناك برامج حاسوبية لتشكيل النصوص العربية، بدرجات متفاوتة من الدقة. ومن أشهرها برنامج «التشكيل الآلي» من شركة صخر، tashkeel.alsharekh.org .
وبرنامج «مشكال للنصوص العربية» tahads.com/mishkal

المراجع النظرية والتعليمية الأخرى:

تتيح لنا الشابكة الوصول إلى عشرات المواقع العربية التي تعالج الجوانب المختلفة من النحو العربي التي يمكن لكل من معلمي العربية ودارسيها الرجوع إليها في أي زمان ومكان. ومن هذه المواقع: شَبَكَةُ الفَصِيحِ لِعُلُومِ اللُّغةِ العَرَبِيّةِ /www.alfaseeh.com

٢. تدريس المفردات:

يبدو أن مجال المفردات خصب جدا للألعاب اللغوية الطريفة، إضافة إلى التدريبات التقليدية مثل ذكر المرادف والمضاد وملء الفراغات بالكلمات المناسبة أو المزاوجة بين المرادفات والأضداد وبين التعريفات والكلمات المناسبة لها.

- من أمثلة الألعاب لعبة «الكلمة الدوارة ”Wordspin. يشاهد الدارس حروف

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كلمة ما في ترتيبات مختلفة بصورة متتابعة. وعلى الدارس أن يضغط على زرٍّ معين ليوقف هذا التتابع عند مشاهدته الكلمة في صورتها الصحيحة.

- وفي لعبة أخرى يختار الدارس مجالا معينا (مثل الخضروات) فتظهر كلمة على الشاشة من ذلك الحقل وتختفي. ثم يطلب من الدارس إعادة كتابة تلك الكلمة. ويستطيع الدارس أن يتحكم في سرعة البرنامج لمزيد من التحدي والإثارة.ومن التدريبات والألعاب الأخرى:
- لعبة الكلمات المتقاطعة، والكلمات المخفية، حيث يؤلف الدارس من الحروف الموجودة في داخل مربع ما أكبر عدد من الكلمات مرتبة من أعلى إلى أسفل أو من اليمين إلى اليسار أو في أي ترتيب آخر.
- تركيب الكلمات من أجزاء متفرقة، حيث يحاول الدارس تركيب أكبر عدد ممكن من هذه الأجزاء. مثلا: يجد الدارس (– ون، – ات، – اء) ويجد أيضا (طالب، صحر، مهندس، خضر) ليكون منها: طالبات، مهندسون ، صحراء، خضراء) مثلا.
- تصنيف الكلمات: يختار الدارس مثلا عدة أصناف من الكلمات (زهور، أطعمه، فواكه... أو أسماء، أفعال...) فتظهر على الشاشة خانات مرقمة. ثم تظهر كلمات مختلفة (مثل: موز، ورد، أرز أو كتاب، قرأ)، على الدارس أن يضع كلا منها في الخانة المناسبة من حيث صنفها.
- تدريب المشتركات اللفظية: يقدَّم للدارس كلمة في سياق معيّن، ويطلب منه التعرف على المعنى المناسب للسياق.

مثلًا: «قرأت الجملة عينها». معنى «عين»: نفس، حاسة النظر، بئر ماء.

تدريب المتلازمات اللفظية: نورد للدارس قائمة (أ) بكلمات وفي قائمة (ب) كلمات أخرى تلازمها أو

تصاحبها، مثل:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(أ)	(ب)
جماعة	غنم
فريق	مصلين
قطيع	لاعبين

- ويقوم الدارس بمواءمة كل كلمة من القائمة (أ) بما يناسبها من القائمة (ب) عن طريق القص واللصق (فيقول مثلًا: قطيع غنم.)
- الاشتقاق: وهو من خصائص العربية، حيث يطلَب من الدارس الإتيان بعدد معين (مثلًا ثلاث أو خمس كلمات) من جذر ما (ك ت ب) فيقول: (كاتب، مكتوب، كتابة).

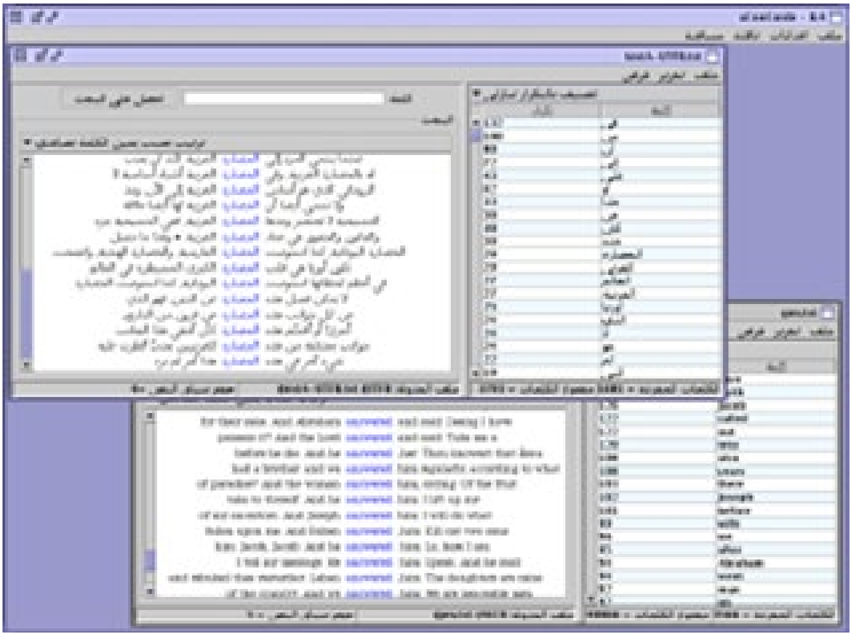
المواءمة بين التعبيرات الاصطلاحية ومقابلاتها (مثل «انتقل إلى الرفيق الأعلى» ومقابلها «توفي».)

- الترجمة: هناك برامج تستخدم الترجمة وسيلة للتدريب على المفردات وتنمية الثروة اللفظية. وهو ما نلاحظه في كثير من البرامج الوارد ذكرها في الملحق.

من البرمجيات التي شاع استخدامها مؤخرًا في تعليم المفردات) معانيها واستعمالاتها ومصاحباتها اللفظية(المكشاف السياقي concordancer، وهناك عدد من المكشافات يمكن استخدامها مع النصوص العربية، مثل aconcorde وغواص Ghawas. وأسلوب عملها هو تخزين النص (ما يسمى بالمدونة corpus)، ثم نطلب من البرنامج تحليل النص ليورد لنا جميع كلمات النص وتكراراتها. ويمكننا أن نطلب أن يورد كل كلمة في سياقاتها المختلفة، حيث نستطيع استخلاص معاني الكلمة والكلمات المصاحبة لها (أي الكلمات التي تسبقها والتي تأتي بعدها). ويمكن للمعلم أن يكلف الطلاب خصوصًا في المستويات المتقدمة أن يقوموا بالبحث بأنفسهم للحصول على المعلومات المطلوبة. انظر صورة الشاشة أدناه:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Screenshots



نرى في الشاشة الأولى جزءًا من قائمة الألفاظ في النص مع بيان تكرار كل منها. وفي الجانب الأيسر كشافًا سياقيًّا لكلمة «الحضارة» مع عدد من الكلمات قبلها وعدد منها بعد الكلمة «المفتاحية key word» الظاهرة باللون الأزرق. وفي الشاشة الثانية الشيء نفسه لنص إنجليزي.

(انظر صالح (٢٠١٥) «المدونات اللغوية وطرق الإفادة منها».)

المعاجم الإلكترونية:

من الأدوات المفيدة جدًا في تعلم المفردات وتعليمها المعاجم الإلكترونية المختلفة، أحادية اللغة وثنائيتها. وهي متاحة في صورة أقرص مضغوطة وفي شكل معاجم متاحة على الشابكة. فمن حيث المعاجم أحادية اللغة معاجم الألفاظ المعروفة، مثل لسان العرب أو

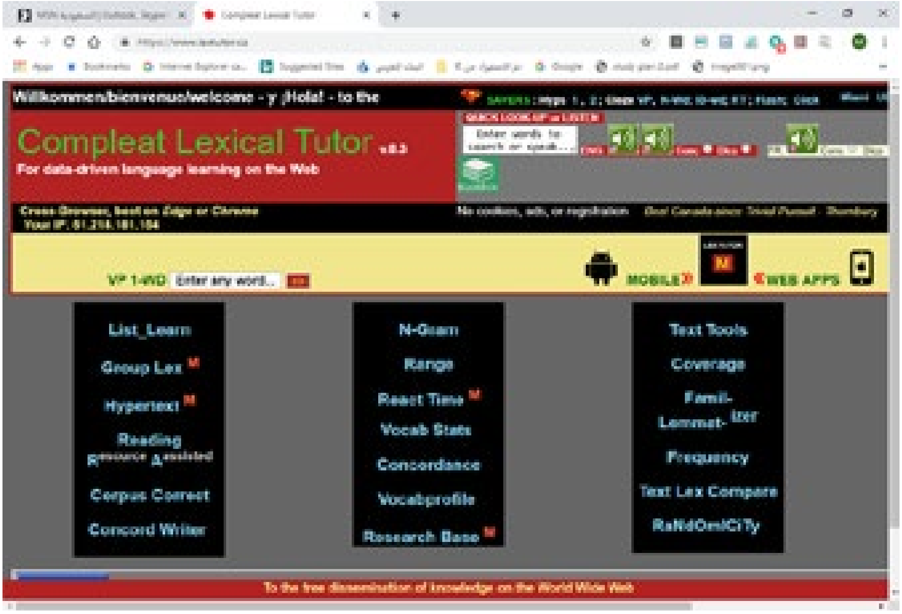
هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

القاموس المحيط أو المنجد وغيرها، إضافة إلى المعاجم التفاعلية على الشابكة. ومن المعاجم ثنائية اللغة المورد ومعجم اللغة العربية المعاصرة، إضافة إلى عشرات المعاجم المتخصصة في مجالات مختلفة، مثل المعجم الطبي الموحد.

وتمتاز المعاجم الإلكترونية بسهولة البحث فيها، خاصة وأن بعضها يتيح البحث عن طريق الجذر (ك ت ب) أو الكلمة (مكتوب)، مما لا يتطلب معرفة الباحث بجذر الكلمة للبحث عنها. ومن المعاجم المفيدة جدًا « قاموس ومعجم المعاني متعدد اللغات والمجالات» https://www.almaany.com/ ومن أحدث المعاجم العربية المعجم المعاصر من إنتاج شركة صخر، lexicon.alsharekh.com

ثم هناك معاجم المترادفات والمعاني، ما يسمى بالإنجليزية thesaurus. وهي مفيدة في التأليف والترجمة، حيث تتيح للباحث التعرف على الكلمات المناسبة للتعبير عن أفكاره.

ومن البرامج المفيدة في تدريس المفردات في اللغة الإنجليزية حزمة compleat lexical tutor التي تشتمل على عدد من الملفات المختلفة للتعليم والتدريب والاختبار. انظر www.lextutor.ca



هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٣. تدريس الأصوات والنطق:

هناك أساليب كثيرة للاستفادة من الحاسوب في التدريب على الأصوات تعرفًا ونطقًا، بما في ذلك الشرح النظري في وصف الأصوات ومخارجها وتعريف بالرموز الصوتية (مثل الألفبائة الدولية (IPA. ولعل أبسط مثال هو استخدام الأقراص المضغوطة CD التي تقدم النماذج المسموعة للدارس بغرض التدرب على الاستماع إلى النصوص اللغوية المختلفة ومحاكاتها في النطق.

هناك مثلًا برامج للتدريب على نطق الأصوات والكلمات والجمل يقوم الحاسوب فيها بعملية تقويم أداء الدارس كذلك. ومن أمثلة ذلك برنامج الكلام المرئي(visible speech) وهو برنامج يقدم للدارس جملا وعبارات منطوقة يحاول الدارس أن يحاكيها، فيجد على الشاشة مقارنة بين أدائه وأداء النموذج. وهذا البرنامج يستخدم للتدريب على تنغيم الجمل، وليس النطق الصحيح للأصوات القطعية (الصوامت والصوائت). كذلك نجد أن بعض البرامج المتوافرة في الأسواق لتعليم اللغات المختلفة يصاحبها برنامج التدريب على النطق الصحيح تستخدم ما أشرنا إليه أعلاه بإمكانية التعرف على الكلام speech recognition، حيث يستمع الدارس إلى العبارات المختلفة ويحاكيها، فيقوم الحاسوب بتقويم أدائه: هل هو جيد أو سيئ أو مقبول، وهكذا.

من مصادر تعليم أصوات العربية ونطقها التي يغفل عنها كثير من الناس برامج تعليم تلاوة القرآن الكريم (إضافة إلى تسجيلات القرآن الكريم المعتادة)، وهي متاحة بوفرة على الشابكة وفي صور الأقراص المضغوطة CD. ومما لا شك فيه أن تعلم التلاوة خير وسيلة للتعلم الصحيح لنطق العربية وأصواتها. ومن البرامج المعروفة لتعليم تجويد القرآن الكريم برنامج «حفص» www.hafss.net وهو متاح للتحميل في صورة قرص مدمج.

أسطوانة حفص لتجويد القرآن الكريم

freedownloadz-net.blogspot.com

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٤ . تعليم قراءة الحروف وكتابتها:

منذ أكثر من ثلاثين عامًا طورت الباحثة فكتورين عبود من جامعة تكساس في أوستن برنامجًا لتعليم قراءة الحروف العربية وكتابتها. واليوم لازالت الجامعة المذكورة تقدم برنامجًا على الشابكة (الإنترنت) لتعليم الحروف إلى جانب عناصر اللغة العربية ومهاراتها المختلفة، كما هو وارد في الملحق في هذه الورقة. وهناك حاليًا عدد من البرامج المختلفة لهذا الغرض.

هنا يجب التنبيه إلى ضرورة التفريق بين الكتابة اليدوية واستعمال لوحة مفاتيح الحاسوب. فتعليم الكتابة اليدوية يحتاج إلى إمكانات خاصة مثل اللوحة التي نكتب عليها يدويًّا بقلم خاص لتتحول الكتابة إلى شاشة الحاسوب. كذلك إذا أردنا للحاسوب أن يقيم أداء الطالب فلا بد من وجود برنامج للتعرف على الحروف character recognition حتى يقارن بين ما كتبه الطالب وبين ما يجب أن يكون عليه شكل الحرف أو الكلمة.

ثانيا: تعليم مهارات اللغة

تعليم الاستماع:

أولا: المهارات الجزئية:

- تمييز الأصوات: في هذا البرنامج يستمع الدارس إلى ثنائيات صغرى minimal pairs ويحدد ما إذا كانت الكلمات التي يسمعها متماثلة أو مختلفة، موضحا ذلك عن طريق لوحة المفاتيح على الحاسوب. ويتم حساب إجابات الطالب الصحيحة والخاطئة.

- تحديد نوع التنغيم:

يستمع الدارس إلى جمل مسجلة بأنواع من التنغيم مختلفة، ويحدد نوعها (مثلا: تدل على الإخبار أو الاستفهام أو التعجب...) ويدخل الإجابة في الحاسوب عن طريق لوحة المفاتيح، ليحدد الحاسوب صواب الدارس من خطئه، ويقيم أداءه في ضوء ذلك.

- الإملاء:

يستمع الدارس إلى نص أو مجموعة من الكلمات، ويحاول كتابته عن طريق لوحة المفاتيح.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ثم يقدم له الحاسوب النص بصورته الصحيحة. ويتم تقويم أداء الطالب (من حيث نسبة أخطائه وتقدمه مثلا).

ثانيا: فهم المسموع:

من البرامج المعروفة برنامج إملاء الصور picture dictation: وهو يقدم للدارس على الشاشة مخططا لغرفة نوم مثلا به نافذة وباب وحروف تمثل مواقع قطع الأثاث المختلفة. يستمع الدارس إلى التسجيل الذي يحدد له مواقع قطع الأثاث المختلفة، ثم تتلو ذلك مجموعة من الأسئلة عن موقع كل قطعة من الأثاث ليختار الدارس على لوحة المفاتيح الحرف المناسب للموقع... وهكذا.

وهناك برنامج (فهم الرسالة) حيث يستمع الدارس إلى رسائل هاتفية ثم يقوم بتنفيذ ما تطلبه منه الرسالة أو يجيب عن أسئلة تتعلق بما ورد فيها. (انظر Jones and Fortescue, 80-81).

من الجدير بالذكر أن الشابكة (الإنترنت) من أفضل المصادر للتدريب على فهم المسموع، حيث تتيح لنا مشاهدة وسماع عشرات المحطات الإذاعية والتلفازية، إضافة إلى اليوتيوب You tube، في شتى اللغات وجميع الموضوعات.

تعليم التعبير الشفوي:

أولا: المهارات الكلية:

يتمثل دور الحاسوب في التشجيع على التدريب الشفوي أو تهيئة الظروف التي تؤدي إلى الاستخدام الشفوي للغة من حوار ونقاش وجدال إلى غير ذلك. ولا يستطيع الحاسوب التقليدي تقويم عمل الطلاب ما لم يتم تحويل كلامهم إلى مادة مكتوبة، كأن يقدم الحاسوب مشكلة ما يتناقش فيها أفراد مجموعة من الدارسين ثم يكتبون الإجابة عن طريق لوحة المفاتيح في الحاسوب. ولكن تقويم ذلك لا يعتبر تقويما لأدائهم الشفوي.

غير أن هناك عددا متزايدا من برامج تعليم اللغة بمساعدة الحاسوب بدأت في الاستفادة من إمكانات ما يسمى بالتعرف على الكلام speech recognition إذ يستطيع الحاسوب القيام بمقارنة أداء نطق الدارس بالنموذج المخزون في ذاكرته، ويتم بذلك تقويم أداء الدارس الشفوي.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وهناك عدد من البرامج التي تقدم مثل هذه المشكلات بالصورة والصوت أحيانا لتحفز الدارسين على التحدث أو تكملة الحوارات الناقصة أو لتمثيل الأدوار.

ونجد في البرامج المتطورة استخداما للحاسوب على الأقراص المرئية (الفيديوديسك) لتقديم صور حقيقية ومتحركة للمواقف المختلفة، مثل منظر سائح يتجول في سوق بلد أجنبي ويدور حوار بينه وبين الباعة أو بينه وبين المرشد وهكذا. ويقوم الحاسوب بتمثيل دور أحد هؤلاء المشاركين في الحوار، بينما يقوم الدارس بأداء دور الطرف الآخر.

ثانيا: المهارات الجزئية:

كما ذكرنا أعلاه لا يقوم الحاسوب عادة إلا بتوفير المناخ اللازم أو المشجع على الكلام والحوار في معظم برامج التدريب على الكلام الشمولية. ولكن هناك برامج للتدريب على بعض المهارات الجزئية يقوم الحاسوب فيها بعملية التقويم كذلك. ومن أمثلة ذلك برنامج الكلام المرئي (visible speech) وهو برنامج يقدم للدارس جملا وعبارات منطوقة يحاول الدارس أن يحاكيها فيجد على الشاشة مقارنة بين أدائه وأداء النموذج. وهذا البرنامج يستخدم للتدريب على تنغيم الجمل، وليس النطق الصحيح للأصوات القطعية (الصوامت والصوائت). لكن هناك أيضًا برامج التدريب على النطق الصحيح تستخدم ما أشرنا إليه أعلام بإمكانية التعرف على الكلام.

تدريس القراءة:

لابد لنا أن نذكر أن القراءة من المهارات التي يتم التدريب عليها بصورة شبه مستمرة في دروس اللغة بمعاونة الحاسوب، حيث إن المتَبع عادة هو أن معظم التعليمات والتدريبات بأشكالها المختلفة تتم غالبا عن طريق المادة المكتوبة على الشاشة. وقد سمى بعضهم ذلك التدريب بالقراءة العابرة (أي غير المقصودة) incidental reading. لكن هناك برامج تصمم خصوصا للتدريب على القراءة بجانبيها الآلي (التعرف على الحروف والرموز المكتوبة) والمعرفي (أي فهم المقروء). ويقسم جونز وفورتسكيو Jones and Fortescue تدريس القراءة إلى ثلاثة أنواع رئيسة:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(١) القراءة العابرة

(٢) فهم المقروء

(٣) التصرف في النصوص text manipulation.

كما يذكر أن هناك بعض التدريبات التي يمكن تسميتها بتدريبات ما قبل القراءة (أي قبل قراءة النص)، وهي تدريبات تمهد لقراءة النص، عن طريق أسئلة يحاول الدراسون الإجابة عنها قبل القراءة. ثم تتاح لهم فرصة الاطلاع على النص للتثبت من صحة إجاباتهم. بعد ذلك يقدم الحاسوب الإجابة الأولية للطلاب عن كل سؤال ثم الإجابة في صورتها الأخيرة تتلوها الإجابة الصحيحة. بذلك يتهيأ الدارس لقراءة النص والتدرب على فهمه كاملا.

والصورة التقليدية المعروفة هي طبعا عرض النص المقروء على الشاشة ثم إتباعه بالأسئلة في صورها المختلفة (صحيح وخطأ، الاختيار من متعدد، ملء الفراغات، تكملة الجمل والعبارات الناقصة... إلخ).

ومن التدريبات المستخدمة للتدريب على الفهم إعادة بناء الجمل مختلفة الأجزاء، حيث يقدم الحاسوب أجزاء الجملة بدون ترتيب ومعها (قبلها و / أو بعدها) جمل توضح السياق. ثم يطلب من الدارس إعادة ترتيب تلك الأجزاء من نص أو حوار.

التصرف في النصوص:

من أمثلة ما يسمى بالتصرف بالنصوص ما يلي:

١. ترتيب الجمل المبعثرة لتكوين نص متماسك.

٢. التعرف على عنوان النص من بعض كلماته، حيث يعرض الحاسوب عناوين لعدد من النصوص القصيرة ثم يعرض كلمة من إحدى النصوص. وعلى الدارس أن يحدد عنوان النص الذي تنتمي إليه تلك الكلمة. وإذا لم يعرفه، له أن «يشتري» كلمات إضافية (مقابل نقاط يخسرها) حتى يتمكن من التعرف على العنوان الصحيح للقطعة. عندها يبدأ الحاسوب بعرض عنوان آخر وكلمة أخرى... وهكذا.

٣. اختبارات التتمة cloze test، حيث يورد الحاسوب نصا حذفت منه بعض كلماته وعلى الدارس أن يأتي بها، وله أن يطلب العون من الحاسوب الذي قد يعطيه جزءا من الكلمة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المحذوفة.

٤. لوح الحكاية storyboard:في هذا البرنامج نجد العنوان فقط لقصة أو نص ما ثم فراغات لكل كلمة من الكلمات المحذوفة. وكلما تعرف الدارس على كلمة تظهر على الشاشة في جميع مواقعها، وهكذا يستمر الدارس في التخمين حتى تكتمل القصة أو النص. ويقدم البرنامج عند الحاجة أو طلب المساعدة بعض حروف الكلمات. أما النصوص فقد تكون جزءا من الكتاب المقرر أو من صحيفة أو قصة أو حوار إلى غير ذلك. وهذا النوع من البرامج غالبا ما يتم العمل عليه بصورة جماعية وليس فردية، إذ يتعاون عدد من الدارسين على تخمين الكلمات المحذوفة. (انظر المرجع السابق: ص ٣١-٤٠)

ثالثًا: التدريب على القراءة السريعة:

ويتمثل ذلك في تقديم الحاسوب لنص ما وفق سرعات مختلفة يختارها الدارس. يتلو النص أسئلة للفهم. وعن طريق زيادة سرعة عرض النص يتم تدريب القارئ على الإسراع في القراءة لملاحقة عرض النص على شاشة الحاسوب.

وهناك برامج تقدم الأسئلة قبل قراءة النص حتى يوجه القارئ اهتمامه على البحث عن إجابات لتلك الأسئلة.

تعليم الكتابة:

لابد لنا هنا أن نفرق بين (١) تدريبات الكتابة الجزئية، مثل التعبير المقيد بأشكاله المختلفة والتدريبات النحوية وتدريبات الاستيعاب. وقد أشرنا إلى كثير منها في الأجزاء الخاصة بالتراكيب والنحو والقراءة. (٢) تدريبات الكتابة الشاملة.

سنبدأ أولا بالتدريبات الجزئية أو ما يسمى أحيانا بتدريبات المهارات الفرعية subskills التي تساعد على التدريب على الكتابة أو التعبير التحريري.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أولا: التدريبات الجزئية:

١- الأسئلة والأجوبة:

وتشمل هذه التمارين التي تطلب من الدارس وضع أو توجيه أسئلة، تبعا للتعليمات.

مثال: ضع سؤالا عن العبارة التي تحتها خط في كل جملة مما يأتي:

- هاجر النبي صلى الله عليه وسلم من مكة إلى يثرب.
- كانت الهجرة النبوية في السنة الثالثة عشرة من البعثة.
- بقي النبي صلى الله عليه وسلم وصاحبه في الغار ثلاثة أيام.

ثم هناك الأسئلة التي تتلو النصوص المقروءة والمسموعة، وتبدأ بأدوات الاستفهام المعروفة (من، أين، كيف، متى، لماذا ...). ويطلب من الدارس الإجابة عنها.

٢- تكملة الجمل الناقصة:

تعطى للدارس مجموعة جمل ناقصة، أي تم حذف جزء من كل منها، ويطلب منه استكمالها. وقد تكون هناك سياقات محددة (جملة تامة قبل الجملة الناقصة مثلا).

مثال: أكمل الجمل الناقصة فيما يأتي:

- في رمضان من كل عام ــــــــــ من الفجر إلى غروب الشمس.

٣- المزاوجة بين أجزاء الجمل:

حيث يكتب في أحد العمودين الأجزاء الأولى من كل جملة وفي العمود الثاني الأجزاء الأخيرة لتلك الجمل بدون ترتيب. ويقوم الدارس بالمزاوجة بين الأجزاء المتلائمة تركيبيا ودلاليا، ثم يقوم بكتابة الجمل التامة.

٤- ترتيب الكلمات المبعثرة في جمل:

تقدم للدارس مجموعات من الكلمات. ويطلب منه أن يرتب كل مجموعة لتكوين جملة صحيحة. وقد يطلب منه أحيانا إعادة صياغة بعض الكلمات مثلا (تحويل صيغة الفعل ليطابق فاعله من حيث التأنيث والعدد، أو لمراعاة قواعد النصب والجزم).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٥- ترتيب الجمل لتكوين فقرات:

للتدريب على التنظيم المنطقي في التعبير، يعطى الطالب مجموعة من الجمل المترابطة بعد تغيير ترتيبها. ويقوم الدارس بترتيب الجمل في مواقعها الصحيحة، إما بإعادة كتابتها مرتبة، أو بترتيب أرقامها (اختصارا للجهد والوقت).

٦- لوحة الحكاية (Storyboard) انظر أعلاه في القراءة.

٧- وضع علامات الترقيم المحذوفة:

يقدم للدارس نص حذفت منه علامات الترقيم. ويطلب منه أن يضعها، بناء على قواعد الترقيم وعلى المؤشرات cuesالموجودة في النص. مثلا في اللغة الانجليزية، إذا وجدنا حرفا كبيرا لغير أسماء الأعلام عرفنا أن ذلك دليل على بداية جملة ما. وفي سائر اللغات تدل أدوات الاستفهام على وجوب وضع علامة استفهام في نهاية الجملة... وهكذا.

ثانيا: الكتابة الشاملة:

من أهم الاستخدامات الحاسوبية في الكتابة، ما يعرف بمعالج الكلمات word processor أو منسق النصوص كما يسمى بالعربية أحيانا. وهو برنامج يجعل الحاسوب مثل الراقنة (الآلة الكاتبة)، لكن بميزات إضافية كثيرة أهمها ما يلي:

- إمكانات الحذف والإضافة والتعديل الفورية.
- إمكانية التقديم والتأخير لأي جزء من النص، وهو ما يعرف بعمليتي (القص واللصق).
- إمكانية البحث عن أجزاء من النص والتعديل عليها بصورة فردية أو بصورة شمولية global. مثلا، إذا قرر الكاتب تغيير عبارة أو كلمة وردت في النص ولا يذكر موقعها، كل ما عليه هو إعطاء التعليمات للحاسوب للبحث عن تلك العبارة أو الكلمة. فيقوم الحاسوب باستعراض النص ويقف عند كل حالة ترد فيها العبارة المطلوبة ليقوم الكاتب بإجراء التعديلات عليها، بل ويمكنه أن يوفر الوقت والجهد باستخدام أمر (البحث مع التغيير لحالة واحدة أو للكل)، حيث يكتب العبارة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المطلوب تغييرها، ثم العبارة بصورتها الجديدة، فيقوم الحاسوب بالبحث والتغيير تلقائيا للعبارة أينما وردت في النص.

- التدقيق الاملائي:

تتوافر مع معظم برامج معالجة الكلمات برامج للتدقيق الإملائي spell checker، حيث يقوم الحاسوب بناء على طلب من الكاتب بتدقيق النص إملائيا، والتنبيه إلى الكلمات التي يشك في صحة كتابتها، مع اقتراح كلمة أو كلمات يختار منها الكاتب في معظم الأحيان.

- المراجعة النحوية:

هناك برامج معالجة الكلمات في بعض اللغات مثل الانجليزية تقوم بالمراجعة النحوية، حيث تنبه إلى بعض الأخطاء المحتملة نحويا وأسلوبيا.

- معجم المترادفات أو المكنز thesaurus

يقدم العديد من برامج تنسيق النصوص الأجنبية إمكانية البحث عن مرادفات للكلمات، ليختار منها الكاتب الأوفق والأنسب للسياق.

- توفير قاموس ثنائي اللغة:

هناك برامج في العالم العربي تقدم للكاتب فرصة البحث عن المقابلات الأجنبية لعدد كبير من الكلمات العربية.

- المزج بين اللغات:

تسمح جميع برامج معالجة الكلمات ثنائية اللغة بمزج الكلمات والعبارات من اللغتين كالعربية وأخرى أجنبية (كالفرنسية أو الإنجليزية) جنبا إلى جنب.

- إمكانيات اختيار الأبناط المختلفة:

تسمح معظم برامج معالجة الكلمات باختيار الأبناط، بل والأحجام، المختلفة للنص ولأجزاء منه (مثل العناوين الرئيسية والفرعية).

- إحصاء كلمات النص:

تقوم برامج معالجة الكلمات بإحصاء عدد الكلمات في النص وتوردها للكاتب عند

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الطلب، وهي معلومة نحتاج إليها في كتابة البحوث والرسائل العلمية، والواجبات الكتابية المدرسية أحيانًا.

نظرا لهذه الميزات الكثيرة لمعالج الكلمات فإنه وسيلة ممتازة للتدريب على الكتابة في أية لغة.

أ- التعبير الموجه:

هناك تدريبات كتابية عديدة يمكننا إجراؤها بمساعدة برنامج معالجة الكلمات. ومن هذه التدريبات،

- تكملة النصوص الناقصة:

قد تكون هذه النصوص في شكل نصوص قرائية أو حوارات حذفت أجزاء منها، ويقوم الدارس باستكمالها.

- اعادة صياغة النص:

يعطى نص للدارس، ويطلب منه تغييره من شكل إلى آخر (حوار إلى نص سردي) أو تغيير أجزاء منه (تغيير صيغة الأفعال من المضارع إلى الماضي مثلا، أو تغيير الأسماء من مذكر إلى مؤنث أو من المفرد إلى المثنى أو الجمع) مع عمل التعديلات اللازمة مثل صيغ الصفات أو الضمائر وغير ذلك.

- في المستويات المتقدمة، قد يعطى نص يتسم بالإطناب، ويطلب من الدارس اختصاره. أو يعطى رسالة بأسلوب شبه عامية كي يعيد صياغتها بأسلوب أفصح. (انظر Jones & Fortescue: 51)

ب: التعبير الحر:

لا شك أن معالج الكلمات هو أفضل أداة للتدرب على الكتابة الحرة لما لها من ميزات سبقت الإشارة إليها من مسح (حذف) وإضافة وتقديم وتأخير، إضافة إلى التدقيق الإملائي والمراجعة النحوية.

غير أنه لا بد لنا من إلغاء إمكانيات التدقيق والمراجعة الآلية أحيانا، حتى لا يتأثر إنتاج

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الدارس بتدخلات الحاسوب (أي يغش الدارس من الحاسوب) من ثم لا يتنبه إليها المعلم ولا يتعرف على قدرات الطالب الحقيقية و أوجه القصور لديه ليعمل على تصحيحها.

ويمكننا تعليق هذه الإمكانيات حتى ينتهي الدارس من كتابته وطباعة ما كتبه. ثم نسمح له باستخدام امكانات التدقيق اللغوي وطباعة النص بعد التنقيح، حتى نتيح للدارس الناضج أن يقارن بين عمله قبل التنقيح وبعده.

جـ: كتابة المقالات والبحوث:

إضافة إلى ما سبق، يجدر بنا التنويه إلى الشابكة بوصفها مصدرًا غنيًّا ومفيدًا للمعلومات في شتى حقول المعرفة، مما يعين الكاتب والباحث في الحصول على المعلومات التي يحتاج إليها في كتابته أو بحثه.

د: الألعاب والمسابقات:

يمكن للمعلم أن يقسم الصف إلى مجموعات لكتابة بعض أسئلة المسابقات البسيطة، مثل كتابة ثلاث جمل عن عدد من الشخصيات الشهيرة ثم يتبادلون الدور لكتابة الإجابات عن هذه الأسئلة.

د: مجلة الصف:

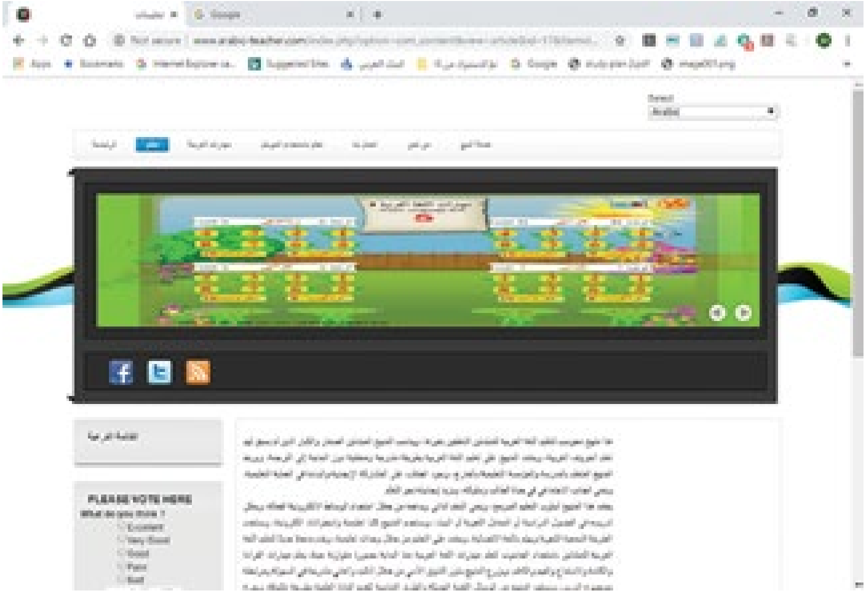
لا شك أن إمكانات الحاسوب المتطورة، خاصة مع برامج (النشر المكتبي) تتيح فرصة ممتازة لتدريب الطلاب على إعداد مجلات للصف أو نادي اللغة أو حتى للمدرسة باللغة الأجنبية التي يدرسونها. وهم أثناء ذلك يتدربون على الكتابة ممزوجة بمتعة التحرير الصحفي والإخراج وغير ذلك من المهارات الجانبية أو المصاحبة للتعبير التحريري.

مثال على حزمة برامج شاملة لتعليم اللغة العربية:

لعل من البرامج الشاملة لتعليم اللغة العربية للناطقين بها وتشتمل على دروس لتعليم الحروف والمهارات والأغاني التعليمية برنامج «معلم العربية» الذي أعدته جامعة بروناي دار السلام بإشراف الدكتور محمد محي الدين في الموقع: www.Arabic-teacher.com

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ونورد إحدى شاشات البرنامج المذكور:



التأليف وتصميم الاختبارات:

يمكننا أيضا استخدام الحاسوب بوصفه بنكًا للمعلومات للمؤلفين ومصممي الاختبارات. مثلا إذا كان لدينا عشرة معلمين، وكل واحد منهم يصمم تدريبات أو اختبارات في مهارة ما (الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة) أو عنصر لغوي ما (الأصوات مثلًا أو المفردات أو التراكيب)، يمكننا أن نجمع هذه الاختبارات في ذاكرة الحاسوب في صورة قاعدة للمعلومات أو البيانات data base فنطلب منه مثلا: «نريد اختبارات للقواعد» فيعطيك جميع أنواع الاختبارات النحوية المخزونة في ذاكراته. أو تقول «نريد اختبارات للمفردات » فيعطيك جميع أنواع اختبارات المفردات التي وضعت في ذاكراته، وهكذا... ومن المهم هنا أن يذكر المؤلف مستوى كل تدريب (هل هو للمبتدئين أم طلاب المرحلة المتوسطة أم المرحلة المتقدمة). ونستطيع عمل الشيء نفسه طبعا في التأليف.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مثلا تريد تدريبات للإملاء فيعطيك الحاسوب جميع ما خزن في ذاكرته من التدريبات الموجودة. أو تريد تدريبات لتدريس النحو، فيقدم لك جميع أنواع التدريبات المخزونة في ذاكرته وهكذا...، مع بيان مستوى التدريب.

من البرمجيات المفيدة في التأليف تلك البرمجيات التي تقوم بإحصاء الكلمات في النصوص المختلفة مثل برنامج المكشاف السياقي concordancer، ومن بين تلك البرامج التي تتعامل مع النصوص العربية: aconcorde و Sketech Engine، فمثل هذه البرمجيات تورد لنا جيع كلمات النص أو مجموعة النصوص مرتبة حسب تكرارها (مثلًا الأكثر تكرارًا ثم الأقل فالأقل) أو مرتبة ألفبائيا (مع بيان تكرار كل كلمة)، ليكون ذلك مرشدًا للمؤلف، بل ولمصمم الاختبار في اختيار المناسب منها. فيورد المؤلف مثلًا الكلمات الأكثر شيوعًا في المراحل المبتدئة والأقل شيوعًا في المراحل المتقدمة. (لمعلومات حول عملية التأليف ينظر أدناه.)

استخدامات الحاسوب في الاختبارات:

هناك أربعة استخدامات رئيسة:

أولا: بنوك (قواعد بيانات) الأسئلة

ثانيًا: إعداد أو وضع الاختبارات.

ثالثًا: تطبيق أو تقديم الاختبار مثل ibtالاختبار المبني على الشابكة، وكذلك الاختبارات التدريبية على الحاسوب الشخصي.

رابعًا: تقويم أداء المفحوصين أي تصحيح الاختبار

خامسًا: تقويم الاختبار نفسه وتحليله.

ونورد أدناه مزيدًا من التفاصيل حول هذه الاستخدامات.

أولًا: قاعدة بيانات للأسئلة:

تمثل قاعة بيانات الأسئلة مجموعة من الأسئلة مصنفة حسب الموضوع والمستوى مثلا.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مثال على قاعدة بيانات الأسئلة:

من المعروف أن قاعدة البيانات تتكون من (ملفات files) وبكل ملف (سجلات records) يتكون كل منها من (حقول fields).

عنوان الملف: «اختبار عناصر اللغة ومهاراتها». ويشتمل كل سجل على ما يلي؟

حقل ١: السؤال

حقل٢: نوع السؤال (موضوعي، اختيار من متعدد، صحيح وخطأ...)

حقل٣: الموضوع (نحو، صرف، إملاء، فهم مقروء، فهم مسموع...)

حقل٤: الموضوع الفرعي (المطابقة بين الصفة والموصوف، صيغ الأفعال، حروف الجر...)

حقل٥: مستوى السؤال (مبتدئ، متوسط، متقدم...، مستوى أول، مستوى ثان، مستوى ثالث...)

ويتم استرجاع المعلومات (الأسئلة أو التدريبات)، وفق رغبات المستعلم (المعلم مثلًا).

عند البحث أو الاستعلام، نطلب مثلا:

الحقل ٣: فهم مقروء، للحصول على جميع الأسئلة الخاصة بفهم المقروء.

الحقل ٣: فهم مقروء+ الحقل ٥: مستوى متقدم، للحصول على جميع أسئلة فهم المقروء للمستوى المتقدم.

الحقل ٤: مطابقة + الحقل ٥: مستوى متوسط، للحصول على جميع أسئلة النحو المتعلقة بالمطابقة وللمستوى المتوسط.

وهكذا دواليك.

ثانيًا: إعداد الاختبارات المحوسبة:

هناك عدد من البرمجيات التي تعين واضعي الاختبارات في إعداد الاختبارات المختلفة مثل برنامج Respondus التابع لحزمة WebCT التي تستخدمه جامعة آيوا الأمريكية في إعداد البرامج التعليمية والاختبارات.. وتساعد برمجية Respondus في إعداد الصور المختلفة من الاختبارات (اختيار من متعدد، صحيح وخطأ، ومزاوجة...) (انظر شابل

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ودوقلاس، ١٤٢٢هـ: صص ٩٧ وما بعدها.)

ومن البرمجيات المتاحة مجانًا على الشابكة برمجية تاو للاختبارات الذي صمم لمساعدة واضعي الاختبارات اللغوية، كما تعين كذلك في تقديم الاختبارات حاسوبيًا[١].

ثالثًا: تقديم الاختبار مع التقويم:

تقديم عام، أي يقدم جميع أسئلة الاختبار لجميع المفحوصين، بغض النظر عن أدائهم.

تقديم الاختبار وفق أداء المفحوصين. وهو ما يسمى بالاختبار المتكيف حاسوبيا computer adaptive test. ويتم تصميم البرنامج ليتكيف مع استجابات المفحوصين، كأن يقفز بعض الأسئلة إذا كان أداء المفحوص فوق المتوسط.

رابعًا: تقويم الإجابات:

١. تصحيح الاختبار الموضوعي الذي يتم تقديمه ورقيًا أو آليًا. وهذا من أقدم أساليب الاستفادة من الحاسوب، أي تصحيح الاختبارات الموضوعية (خاصة اختبارات الاختيار من متعدد) ومن أمثلة البرنامج الذي يقدم الاختبار ويقوم بالتقويم ibt «الاختبار المبني على الشابكة internet» للتوفل.
كما أن هناك برامج للتدريب على الاختبارات (التوفل مثلا) في أقراص مضغوطة، تقدم الاختبار وتقوم بعملية التقويم[٢].
وهي مؤسسة تقدم اختبارات للتقويم الذاتي على الشابكة في عدد من اللغات.

٢. تقويم اختبار الإنتاج اللغوي (الكلام والكتابة)
من أمثلة البرامج المتطورة لتقويم الإجابات المكتوبة، برنامج يسمى e-rater «المقوم الإلكتروني» لتقويم المقالة (أي التعبير التحريري) بطريقة آلية، أي دون تدخل بشري.
وهناك برنامج آخر اسمه «كرايتيريون Criterion» لتقويم المقالات، أي كتابات الطلاب بطريقة آلية.

١ - انظر: http://www.taotesting.com/

٢ - انظر أيضًا: https://www.transparent.com/language-resources/tests.html

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أما الإنتاج الشفوي فقد أنشأت له (أوردنيت، إنك Ordinate, Inc) برمجية تعرف باسم SET-10 الذي يتواصل به المفحوصون هاتفيًا، لتتم عملية تقويم أدائهم الشفوي[٣]. (انظر شابل ودوقلاس، ١٤٢٢هـ: صص ٥٤-٥٨). ولتقويم الأداء الشفوي كذلك يستخدم برنامج اللغة الأمريكية في جامعة كولومبيا في نيويورك (برمجية آول للاختبارات) الذي يستخدم في إعداد الاختبارات اللغوية وتقويمها[٤].

خامسًا: تقويم الاختبارات:

هناك حزم حاسوبية تقوم بعملية تحليل البنود (الأسئلة) من حيث الصدق المقارن والثبات والسهولة والصعوبة ومن حيث التمييز.

تقويم المواد التعليمية:

منذ مدة طويلة بدأ الدكتور ماكي Mackey في استخدام الحاسوب في تحليل المواد التعليمية: لدراسة -مثلا- نسبة ورود نقاط معينة، أو ورود تراكيب معينة في الكتاب. فالحاسوب يفيد هنا في التحليل، ومن ثم يفيد في التأليف، حيث يعين المؤلف في تحليل المادة التي يعدها، فيتبين له إذا كانت هناك مثلا كلمات جديدة أو تراكيب لم ترد أو أنه لم يكرر ظاهرة معينة بدرجة كافية، إلى غير ذلك مما يجب مراعاته عند إعداد المادة التعليمية.

يمكننا لهذا الغرض أن نستعمل برمجيات مختلفة، مثل معالج الكلمات ويرد word أو برنامج قواعد البيانات مثل أكسس Access وبرامج المكشاف السياقي concordancers، مثل aconcorde وغيرها. وهذا يحتاج إلى ورقة خاصة لمناقشة تفاصيل ليس هنا مكانها.

الشابكة (الإنترنت) في تعليم اللغة:

إضافة إلى ما أشرنا إليه أعلاه من استخدامات الشابكة في التدريب على الاستماع والقراءة

٣- انظر: كارول شابل ودان دوقلاس (٢٠٠١) وترجمة سعد بن على القحطاني. تقييم اللغة باستخدام تقنية الحاسوب. الرياض: دار جامعة الملك سعود للطباعة والنشر

٤- انظر: OWL-testing software https://www.owlts.com/owl-testing-software.asp
انظر أيضًا: http://www.icls.edu/language-skills-assessment/

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والقواعد والمفردات والكتابة، هناك استخدامات أخرى يجدر بنا الإشارة إليها[٥].

ويصنف الباحث سون أدوات الشابكة إلى اثني عشر فئة: منظومات إدارة التعلم أو المادة التعليمية، التواصل، العوالم الحية والافتراضية، الشبكات الاجتماعية، المدونات، الويكي، العرض، التشارك في المصادر، إعداد مواقع الشبكات، إعداد التدريبات على الشابكة، أدوات البحث على الشابكة، المعاجم، والمكشافات السياقية. ولقد سبق أن تطرقنا إلى بعض من هذه الأدوات في أجزاء مختلفة من دراستنا هذه.

ونوجز فيما يلي بعض هذه الاستعمالات:

الشابكة أداة لدراسة اللغة:

من المعروف أن هناك كثيرًا من البرامج الحاسوبية على الشابكة لتعليم اللغات المختلفة، ونورد في الملحق عددًا من هذه البرامج التي يتيح بعضها التفاعل مع معلمين بشريين، إضافة إلى التعليم الحاسوبي.

هناك قائمة لكثير من المواقع على الشابكة (الإنترنت) لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، أعده محمود إسماعيل صالح ضمن دليل للسلاسل والمواقع المعروفة. (انظر صالح (٢٠٢٠) في قائمة المراجع.)

الشابكة أداة للتواصل:

من الأساليب المفيدة في تعليم اللغات وتعلمها التواصل مع الناطقين الأصليين للغة. والشابكة وسيلة ممتازة لذلك، حيث يمكن للدارس التراسل مع بعض الناطقين باللغة سواء في صورة تراسل اجتماعي، أو عن طريق تبادل التعليم إذا كان الطرف الآخر ممن يتعلمون لغة الدارس، فيقوم كل منهما بمساعدة الطرف الآخر في تعلم لغته. كذلك تتيح لنا الشابكة مشاركة صفوف تعليم اللغة في مناطق مختلفة من العالم في بث مباشر والتحاور مع المعلمين والدارسين في تلك الصفوف.

٥- انظر الدراسة التالية لمناقشة ممتازة للموضوع. — Online!Tools!for!Language!Teaching June!2011! !Volume!15,!Number!1 Jeong@Bae!Son

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الشابكة أداة للتعاون:

من الأساليب الحديثة في تعليم اللغات ما يسمى بالتعلم التعاونيcooperative learning ولا شك أن الشابكة خير وسيلة لهذا النوع من التعلم، حيث يمكن لأي عدد من الدارسين التعاون مع بعضهم البعض في العملية التعليمية، سواء أكان في صورة المشاركة في أداء بعض المهام (مثل كتابة فقرة أو مقال) أم في صورة التعاون في مراجعة أو تقويم أعمال بعضهم البعض، وذلك بإشراف المعلم أو بدونه[٦].

الشابكة بوصفها مصدر للمعلومات:

لاشك أن كل من استخدم الشابكة، خاصةgoogle ، يدرك الفائدة غير المحدودة من الشابكة في الحصول على شتى أنواع المعلومات اللغوية وغير اللغوية من مصادر ومواقع مختلفة. بل ربما اقتصر استعمال الكثير منا للشابكة على هذا الغرض.

أخيرًا: بعض مشكلات تعليم اللغة باستخدام الحاسوب وحلول مقترحة:

سنتحدث أدناه عن بعض من أهم «المشكلات» الكامنة في استخدام الحاسوب في تعليم اللغات. وسنذكر أدناه المشكلة (م) ثم نعطي بعض الحلول المقترحة أو المحتملة (ح).

م-يتطلب استخدام الحاسوب إجادة استخدام لوحة الطباعة (أي مثل الضرب على الآلة الكاتبة)، حيث إن المبتدئ يضيع وقتا كبيرا في البحث عن المفاتيح المناسبة لما يريد كتابته. وكثير من البرامج تحاسب الدارس على الوقت الذي يقضيه في الإجابة عن سؤال معين مثلا -فنجد أن الدارس قد يعرف الإجابة في الحال. ولكنه يحتاج إلى وقت طويل لكي يدخلها في الحاسوب.

ح-١- هناك حلول جزئية لهذه المشكلة في الوقت الحاضر، فمنها استخدام الفأرة وعمليات القص والنسخ واللصق (cut, copy, past)المتاحة في جميع برمجيات تنسيق النصوص. ومنها اختصار إجابة الدارس إلى أقصى حد ممكن، كأن يكتب حرفا واحدا مثلا

٦- لمزيد من المعلومات حول هذا الموضوع انظر كتاب The Internet in the Language Classroomودراسة سون Son المشار إليها أعلاه.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بدلا من جملة كاملة، وذلك كما في أسئلة الاختيار من متعدد.

مثال:

أكمل الجملة التالية بكتابة رقم أو حرف الإجابة الصحيحة: -

يذهب التلاميذ في الصباح إلى:

أ- مدارسهم

ب- مصانعهم

ج-.مكاتبهم

كل ما على الدارس أن يفعله هو كتابة الحرف (أ) للإجابة عن مثل هذا السؤال. كما أنه يمكن للدارس أن ينتقل بالمشيرة curser إلى موقع الإجابة الصحيحة ثم يضغط على مفتاح الإدخال enter.

ح - ٢ - قبول استجابة الدارس شفويا. غير أن هذا لايزال في مرحلة التجريب والتطوير، فالحاسوب لم يصل بعد إلى الدرجة التي تمكنه أن يقبل بها إجابات حرة بأصوات مختلفة في جميع اللغات.

- م- تقديم السياقات الطبيعية من صور ومواقف حية لاستخدام اللغة.

ح- ربما يمكننا حل هذا جزئيا باستخدام الاسطوانات المرئية(videodisc) التي تستخدم أشعة الليزر في تشغيلها، ونظام اليوتيوب YouTube المنتشرة على الشابكة.

(تحويل المحتوى إلى صور ثابتة أو متحركة) يشاهدها الدارس على شاشة الحاسوب مع الصوت أو بدونه.

- م- التهجئة الخاطئة والإجابة الصحيحة: قد يرفض الحاسوب بعض الإجابات لمجرد خطأ طفيف في تهجئة بعض الكلمات.

ح- توسيع مدى الاستجابات المقبولة، أو التساهل في عدد من الأخطاء، كأن تعطى تعليمات للحاسوب بقبول الكلمة أو الجملة التي تختلف عما في البرنامج في حرفين أو ثلاثة مثلا.

-م- رفض الإجابة الصحيحة المخالفة لما في البرنامج. قد يأتي الدارس بإجابة صحيحة ويعتبرها الحاسوب خطأ لأنها غير مخزنة في ذاكرته.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ح- كتابة عدد كبير من الإجابات المحتملة. فكلما زادت هذه زاد احتمال قبول الحاسوب لإجابة الدارس.

مثلا:

العبارة (كيف الحال؟) قد يرد عليها بتعبيرات كثيرة مثل: -

(أنا بخير) (أنا بخير الحمد لله) (الحمد لله) (لابأس) (الحمد لله، وأنت كيف حالك؟) وهكذا. وبذلك يزداد احتمال قبول إجابة الدارس.

-م- صعوبة تقديم الجانب الشفوي للغة:

ح-١- الحل الأمثل هو الذي بدأ ينتشر حاليا، ألا وهو الأقراص المضغوطة Copact Disc CD (Rom) وكذلك الأقراص البصرية video discلتسجيل الصوت عليها (مع الصور أو بدونها). وتمتاز هذه بإمكانية التنقل عليها بسرعة عن طريق أشعة الليزر. ومؤخرًا انتشر نظام MP3 لرقمنة الكلام، لتسجيله صوتيًا. هذا إضافة إلى اليوتيوب You-Tube الذي أشرنا إليه أعلاه.

ح-٢- طورت بعض الشركات نظاما لتقديم الكلام الاصطناعي synthetic speech كما يعرف عادة. فبعض الحويسبات تشتمل على هذا البرنامج المركب للأصوات اللغوية speech synthesizer، فتنطق بالكلمات أو الجمل، ولكن بشكل غير طبيعي، من حيث غياب التنغيم الطبيعي للكلام (وهو أمر مهم جدا عند تعليم اللغة الأجنبية) .

ح-٣- نلاحظ مؤخرا وجود قواميس إلكترونية (بحجم الجيب أو الكف) تستخدم نظام الكلام المضغوط compressed speech بحيث يتم تسجيل النطق الطبيعي بصورة مضغوطة توفر في حجم الذاكرة المطلوبة. فعند اختيار كلمة عربية مثلا وطلب المقابل الإنجليزي لها يتيح لنا هذا النوع من القواميس قراءة الكلمة الأجنبية وسماع نطقها كذلك، والعكس صحيح أيضا، أي نختار أو ندخل كلمة أجنبية ونطلب مقابلتها بالعربية حيث تظهر لنا الكلمة مصحوبة بنطقها.

-م- تهيُّب كثير من الناس من الأجهزة غير المألوفة، ولو أن هذا لم يعد مشكلة خاصة مع الأجيال الجديدة من المعلمين والدارسين.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ح - الحل الوحيد هنا هو من خلال:

أ- شرح أعمال الحاسوب وإجراءات الدرس بالتطبيق العملي.

ب- التقليل من الأعمال التي يقوم بها الدارس أثناء استخدامه للحاسوب (كما في المثال المذكور في ٢ آنفا).

ج- إعطاء التعليمات الواضحة والبسيطة للدارس في ثنايا البرنامج، وذلك إما صوتيا أو كتابة على الشاشة أمامه، خطوة خطوة، وذلك من خلال قوائم الخيارات الجاهزة menus التي ما على الدارس سوى الاختيار منها بمجرد وضع المشيرة عليها.

-م- ضرورة استخدام لغة وسيطة (أي لغة غير اللغة التي يدرسها الطالب) في أي برنامج للتعليم الفردي للغة الاجنبية. غير أن هذا غالبا ما يمكن التقليل منه تدريجيا مع تقدم الطالب في اللغة الأجنبية - حتى نتخلص منه نهائيا في المراحل المتقدمة. عليه فإن البرامج المعدة للدارسين المتقدمين لا تتطلب استخدام لغة وسيطة. ولا تستعمل لغة أخرى غير اللغة المدروسة (الهدف) إلا في حالة الترجمة إن كانت مقصودة لذاتها.

المشكلة الاساسية:

المشكلة الجوهرية في استخدام الحاسوب هي التأليف. غير أن هذا ينطبق على التأليف المتطور الذي يتيح الاستفادة من الإمكانات المختلفة للحاسوب مثل التغذية الراجعة (أي إعلام الدارس مثلًا بصحة إجابته من خطئه فيها)، والإحالة آليًا إلى الملفات أو المراجع المختلفة باستخدام النص الخفي hypertext، والربط بالصوت والصورة (ما يسمى الوسائط المتعددة multimedia) ومتابعة سير الدارس وتقويم أدائه العام... إلى غير ذلك.

من ناحية أخرى، نجد أن المعلم يستطيع أن يعد كثيرًا من الدروس والتدريبات التي ذكرناها أعلاه دون الحاجة إلى أية معلومات في البرمجة. بل يمكنه استخدام برنامج معالج الكلمات مثل word فقط. أما إذا أرا د أن يعد مواد متطورة فلا بد له من الاستعانة بمبرمج حاسوبي لتصميم المادة التعليمية.

من الحلول المتاحة البرمجيات الخاصة بالتأليف، مثل منظومات التأليف authoring systems. وهناك عشرات البرمجيات (المتاح بعض منها مجانا على الشابكة. وكل ما على

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المؤلف أن يفعله أن يكتب عبارات كالتالي لتظهر له قوائم بعشرات البرمجيات (كلمات البحث: authoring system, language teacher أو ما شابه ذلك) ، والبرنامج معد مسبقا لمساعدة المؤلفين. فتعليمه واحدة يكتبها المؤلف تنتج منه مئات التعليمات التي تسجل في الحاسوب. أي أن منظومة أو برنامج التأليف يترجم التعليمات التي يكتبها المؤلف للحاسوب بلغته كي ينفذها. إضافة إلى ذلك يقدم البرنامج خيارات عديدة للمؤلف لتصميم دروسه على الحاسوب.

فالقضية الأساسية تكمن هنا في خيال المؤلف وفي خيال وإمكانات المبرمج (أحيانا). فإذا اجتمع هذان ربما أمكننا تقديم ٨٠٪ من دروس اللغة أو أكثر باستخدام الحاسوب. فالآن أصبحت لدينا الصورة والصوت وإمكانات التحكم السريع وإمكانات الاستجابة السريعة والتحليل السريع. وهي جميعا متاحة في الحاسوب الذي أصبح نفسه متاحا لكثير من الناس في صورة الحويسبات الشخصية والمحمولة laptops واللويحات tablets والهواتف الذكية smart phones وغيرها ذوات القدرات العالية والأثمان المنخفضة نسبيا.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع العربية

- البغدادي، محمد رضا (١٣٩٧هـ) التعليم المبرمج الرياض: كلية التربية –جامعة الرياض.
- حسن، محمد أحمد عبده (٢٠١٣) الاحتياجات التكنولوجية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. مركز الشيخ زايد لتعليم العربية لغير الناطقين بها.
- بوعزاوي، المصطفى وآخرون (٢٠١٦) التقنية في تعليم العربية للناطقين بغيرها. الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- شتات، خالدة عبد الرحمن (٢٠١٠) «تعليم اللغة العربية بوساطة الحاسوب في الصفوف الأربعة الأولى: الواقع والمأمول». في مجلة مجمع اللغة العربية الأردني. ٢٧ تشرين الأول ٢٠١٠م
https://www.majma.org.jo/res/seasons/28/28-17.do
تاريخ الوصول ١٦/ ٨/ ٢٠١٩.
- جمعة، عمرو (٢٠١٦) تقنيات اللغة العربية الحاسوبية: معايير التقييم ورؤى التطوير. الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- الحاج، يحي محمد (٢٠١٥) «تقنيات التعرف الآلي على الكلام المنطوق وتطبيقاتها في القرآن الكريم: واقع وطموح» في: عريان، يوسف سالم (٢٠١٥): ٢٤٥-٢٨١.
- السعيد، المعتز بالله (٢٠١٩) العربية والذكاء الاصطناعي. الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- شابل ، كارول، ترجمة سعد القحطاني (٢٠١١) تطبيقات الحاسب الآلي في اكتساب اللغة الثانية. الرياض: جامعة الملك سعود.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- شابل، كارول ودان دوقلاس (٢٠٠١) وترجمة سعد بن على القحطاني. تقييم اللغة باستخدام تقنية الحاسوب. الرياض: دار جامعة الملك سعود للطباعة والنشر
- شاتوك، كاي (تحرير، ٢٠١٧) ضمان الجودة في التعليم عبر الإنترنت: الممارسات والعمليات على مستوى التدريس والموارد والبرامج. ترجمة محمد إبراهيم الزكري. الرياض: معهد الملك عبدالله للترجمة والتعريب.
- صالح، محمود إسماعيل (١٤٣٦هـ) «المدونات اللغوية وكيفية الإفادة منها» في العصيمي، صالح (١٤٣٦هـ): ١٧-٩٣.
- صالح، محمود إسماعيل (٢٠٢٠) دليل السلاسل التعليمية والمواقع لتعليم العربية. الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- صيني، د. محمود اسماعيل ، ود. على محمد القاسمي (١٩٨٠م) السجل العلمي للندوة العالمية الاولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها الجزء الثاني ، المعلم ، الكتاب، الطريقة، الوسائل الرياض: عمادة شئون المكتبات بجامعة الرياض.
- عبد المجيد، عواطف حسن علي: تعليم اللغة العربية بوساطة الحاسب الآلي. www.alarabiahconference.org/.../conference_research-6.
تاريخ الوصول: ٢٠١٩/٨/١٦
- عبدالغني، نعيم محمد (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي وتعليم اللغة العربية: نحو منصّة تعليمية متكاملة. في: السعيد (٢٠١٩): ١٧٦-٢٠٩.
- عبود، فكتورين «استخدام العقل الإلكتروني كأداة في تعليم العربية كلغة أجنبية » في صينى والقاسمي (١٩٨٠): ٣١٥-٣٢٧.
- العتيبي، هند بنت مطلق (٢٠١٧) «المعالجة الألية للمدونات المتوازية واستخداماتها في تعليم اللغات وتدريب المترجمين» في: المجيول، سلطان (٢٠١٧): ١٦٩-١٩٧.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- العريان، يوسف سالم (تحرير٢٠١٥) الحرف العربي والتقنية: أبحاث في حوسبة العربية. الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- العصيمي، صالح بن فهد (تحرير، ١٤٣٦هـ/ ٢٠١٥م) المدونات اللغوية العربية: بناؤها وطرق الإفادة منها.
- الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- فرح، د. قيصر، «العقل الإلكتروني في تعليم اللغة العربية لغير العرب» في صيني والقاسمي (١٩٨٠م) ص٣٢٩-٣٣٧.
- الفيفي، عبدالله بن يحي (٢٠١٧) «المعالجة الألية لمدونات المتعلمين: تحليل الأخطاء في المدونة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية» في: المجيول، سلطان بن ناصر (٢٠١٧): ١٣٥-١٦٨.
- القاسمي، على (١٣٩٩هـ) « استخدام العقل الإلكتروني في التربية» في كتابه: اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى الرياض: عمادة شئون المكتبات بجامعة الرياض
- المجيول، سلطان بن ناصر (٢٠١٧) لغويات المدونة الحاسوبية: تطبيقات تحليلية على العربية الطبيعية.
- الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- ولهاصي، نجيدة: إمكانات استخدام الحاسوب في تعلَم وتعليم اللغات http://www.inst.at/trans/22/تاريخ الوصول: ١٦/ ٨/ ٢٠١٩.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مراجع أجنبية:

- Barth, Melisssa E (1988) Strategies for Writing with the Computer.
- New York: McGraw-Hill.
- Brierley, W and L R Kemble (eds., 1991) Computers as a Tool in Language Teaching. New York: Ellis Horwood.
- Bush, M. D. (2008). Computer---assisted language learning: From vision to reality? CALICO Journal, 25(3), 443---470.
- Butler, C S (ed., 1992) Computers and Written Texts. Oxford: Basil Blackwell.
- Chapelle, C., & Jamieson, J. (2008). Tips for teaching with CALL: Practical approaches to computer-assisted language learning. White Plains, NY: Pearson Education.
- Chun, D. M. (2007). Come ride the wave: But where is it taking us? CALICO Journal, 24(2), 239---252.
- Davis, G and J Higgins (1985) Using Computers in Language Learning: A Teacher's Guide. London: Multiplex Techniques Ltd.
- De Szenkeffy, John (2005) A Practical Guide to Using Computers in Language Teaching. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Dunkel, Patricia (ed., 1991) Computer Assisted Language Learning and Testing:Research Issues and Practice. Rowley, MA: Newbury Houses

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Garrett, N. (2009). Computer---assisted language learning trends and issues revisited: Integrating innovation. The Modern Language Journal, 93 (Focus Issue), 719---740.
- Godwin---Jones, R. (2009). Personal learning environments. Language Learning & Technology, 13(2), 3---9. Retrieved May 18, 2011, from http://llt.msu.edu/vol13num2/emerging.pdf.
- Godwin---Jones, R. (2010). Literacies and technologies revisited.
- Language Learning & Technology, 14(3), 2----9. Retrieved May 20, 2011, from http://llt.msu.edu/issues/october2010/emerging.pdf.
- Hardisty, D. and S Windeat (1989) CALL (Resource Books for Teachers Series) Oxford: OUP.
- Higgigns, J and T Johs (1984) Computers in Language Learning. London: Collins ELT.
- Howatt, A P R (1969) Programmed Learning and the Language Teacher. (Longman Handbook for Language Teachers). London: Longman.
- Jones, C. and S Fortescue (1987) Using Computers in the Language Classroom. London: Longman.
- Kenning, M J and M-M Kenng (1983) An Introduction to Computer Assisted Language Teaching. Oxford: OUP.
- Lareav, P and E Vockell (1989) The Computer in the Foreign Language Curriculum. New York: Mitchell Publishing, Inc.
- Leech, G and C.N Candlin (eds., 1986) Computers in English Language
- Levy, M. (2009). Technologies in use for second language

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

learning. The Modern Language Journal, 93 (Focus Issue), 769---782.

- Mathews, Dorothy (ed. 1985) The Computer and English Teaching. Urbana: Illinois Assn of Teachers of English.
- Meskill, C., & Anthony, N. (2010). Teaching languages online. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Pennington, Martha C V. Stevens (eds., 1992) Computers in Applied Linguistics: An International Perspective. Avon, England: Multimedia Matters.
- Schwartz, E and E Vockell (1988) The Computer in the English Curriculum. New York: Mitchell Publishing.
- Son, J.---B. (2002). Online discussion in a CALL course for distance language teachers. CALICO Journal, 20, 127---144.
- Son, J.---B. (2004). Internet-based language instruction: Study book. Toowoomba, Australia: Distance Education Centre, University of Southern Queensland.
- Son, J.---B. (2005). Exploring and evaluating language learning Web sites. In J.---B. Son & S. O'Neill (Eds.), Enhancing learning and teaching: Pedagogy, technology and language (pp. 215---227). Flaxton, Australia: Post Pressed.
- Son, J.---B. (2007). Learner experiences in Web---based language learning. Computer Assisted Language Learning, 20(1), 21-- 36. TESL-EJ 15.1, June 2011 On the Internet/Son page 12
- Son, J.---B. (2008). Using Web---Based Language Learning Activities in the ESL Classroom. International Journal of Pedagogies and Learning, 4(4), 34---43.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Son, J.---B. (2009). Using Web---based portfolios in CALL teacher education. In J.---B. Son (Ed.), Internet-based language learning: Pedagogies and technologies (pp. 107---118). APACALL Book Series Volume 2. Raleigh, NC: Lulu.

- Son, Jeong-Bae. (2011) Online Tools for Language Teaching, Electronic Journal for English as a Second Language, June, 2011, Volume15, Number 1.

- Stanley, G. (2013) Language Learning with Technology: Ideas for Integrating technology in the classroom. Cambridge: CUP.

- Vockell, E. L., and Schwartz, E. (1992). The Computer in the Classroom (2nd Ed.). New York: McGraw-Hill.

- Warschauer, M. (2010). New tools for teaching writing. Language Learning & Technology, 14(1), 3---8. Retrieved May 18, 2011, from http://llt.msu.edu/vol14num1/commentary.pdf.

- Whitaker, B T, E Schwartz and E.L Vockell (1989) The Computer in the Reading Curriculum. New York: Mitchell Publishing and McGraw-Hill, Inc.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التراكيب اللُّغوية الشائعة في سلاسل تعليم العربية لغير الناطقين بها (العربية للناشئين نموذجاً) دراسة وصفية تحليلية تقويمية

د. عارف بن شجعان العصيمي - رئيس قسم تعليم اللغة بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى

د. عوض أحمد أدروب محمد - الأستاذ المشارك بمعهد تعليم اللغة لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى

مستخلص الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تعرُّف مدى توافر معايير اختيار التراكيب اللُّغوية في التراكيب الواردة في كتاب الطالب (١) مع كتاب المعلِّم المصاحب له من كتب سلسلة العربية للناشئين، تكَّونَ مجتمع هذه الدراسة من كتب السلسلة والبالغ عددها ستة كتب للطالب، وستة كتب للمعلِّم، أما عينة الدراسة فهي كتاب الطالب (١) من كتب السلسلة، مع كتاب المعلِّم المصاحب له، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، أما أداة الدراسة فهي ثمانية معايير تم في ضوئها تقويم تراكيب الكتاب في مدى استيفائها لهذه المعايير، وعلى رأس هذه المعايير معيار شيوع التراكيب اللُّغوية، وقد توصَّلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها:

بلغ عدد أنماط التراكيب اللُّغوية التي وردت في الكتاب الأول خمسةً وعشرين نمطاً تركيبياً، حيث بلغ عدد أنماط التراكيب اللُّغوية الأساسيَّة الاسميَّة والفعليَّة ثلاثة أنماط لغوية، بينما بلغ عدد أنماط التراكيب غير الأساسيَّة الاسميَّة والفعليَّة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اثنين وعشرين نمطاً لغوياً، قُدِّمَتْ هذه التراكيب من خلال حوارات مرتبطة بمواقف حياتية، بجانب اتِّباعها لخطوات الحوار التي نصَّت عليها أدبيات تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها، كما تنوَّعت أساليب الأنشطة والتدريبات المصاحبة للحوارات، وقد توافرت المعايير الثمانية لاختيار التراكيب اللُّغوية في تراكيب الكتاب الأول من كتب السلسلة والمتمثِّلة في: (معيار الشيوع،معيار محدودية التراكيب، معيار التكرار، معيار البدء بنواة التركيب، معيار الاحتفاظ بجذر الكلمات، معيار الاكتفاء بتركيب واحد يؤدِّي المعنى، معيار شرح التركيب، معيار تأجيل التراكيب المختلف عليها في اللغتين العربية ولغة الطالب).

وخَلُصَت الدراسة إلى عدد من التوصيات من أهمها: الاهتمام بعدد من المعايير التي لم تنل حظا وافيا من التطبيق في تراكيب الكتاب الأول من كتب السلسلة، ومن أهم هذه المعايير معيار تكرار الجمل في ضوء أنماط التراكيب الاسميَّة والفعليَّة، حيث أوصت الدراسة بزيادة تكرار الجمل في ضوء أنماط التراكيب اللغوية عند تطوير السلسلة.

الكلمات المفتاحية: التراكيب اللغوية، السلاسل التعليمية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Linguistic Structures Common in Arabic Language Education Chains for Non-native speakers (Arabic as a Model for Young Learners) Descriptive, Analytical Evaluative Study

Dr. AREF BIN SHAJAN ALOSAIMI, Assistant Professor and Head of the Language Education Department- Institute of Arabic Language for Non-native Speakers - Umm Al-Qura University

Dr. AWAD AHMED ADROB MOHAMMED, Associate Professor- Institute of Arabic Language for Non-native Speakers - Umm Al-Qura University

Abstract:

The current study aims to identify the availability of the criteria for choosing the linguistic structures mentioned in the student's book (1) with the teacher's guide of the Arab series books for Young People, the study community consisted of the six books student series', the six teacher's guide, the study sample is the student's book (1) from the series' books, along with the teacher's book (1). The study used the descriptive analytical method, the study tool is eight criteria on focus of which the book's structures are evaluated in terms of their fulfillment of these criteria, on top of these criteria is a common standard of linguistic structures, the study has showed a number of results, including:

The number of linguistic structures patterns that mentioned in the first book reached twenty-five nominal and actual syntactic patterns, the number of nominal and actual basic linguistic structures patterns reached three linguistic patterns, while the number of non-basic nominal and actual

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

structures patterns reached twenty two linguistic patterns, these structures were presented through dialogues linked to life situations, in addition to following the steps of the dialogue stipulated in the literature on teaching the Arabic language for non-native speakers, the methods of activities and training accompanying the dialogues has varied, the eight criteria for selecting the language compositions in the structures of the first book of the series of (common structures, limited compositions, repetition, start-kernel installation, keep root in the installation words, simply installing one lead meaning, explaining the structure, the postponement of different compositions in both Arabic and the student language). The study concluded with the most important of which are: Increasing the frequency of sentences in focus of the structures whose sentences did not have a sufficient number of repetitions, especially the actual basic structure of (verb + subject).

Key Words: Educational Chains, Common Structures, Arabic Language for Non-native Speakers.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مقدمة:

تُعَدُّ التراكيب اللُّغوية عنصراً من عناصر اللُّغة الثلاثة: الأصوات والمفردات والتراكيب، وقد تناولت هذه الدراسة التراكيب اللُّغوية الشائعة في سلاسل تعليم العربية لغير الناطقين بها، سلسلة العربية للناشئين نموذجاً، وقد أُجريت دراسات عديدة في عنصري الأصوات والمفردات، وهنالك دراسات كشفت عن المفردات الأكثر شيوعاً في مجال تعليم اللُّغة العربية، بل وهنالك قوائم للمفردات الشائعة في العربية؛ مثل: قائمة مكة، وقائمة الرياض، وقائمة معهد الخرطوم الدولي، وغيرها من القوائم، أما الدراسات في التراكيب اللُّغوية فهي قليلة في نظر الباحِثَيْنِ،لاسيِّما في مجال شيوع التراكيب، وسيتطرق الباحثان للدراسات التي تناولت التراكيب اللغوية في مكانها المناسب من هذه الدراسة، وعادةً ما تُقَدَّم التراكيب اللُّغوية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها في مواقف حوارية، مستمدة تراكيبها مما يحتاجها متعلِّم العربية من غير الناطقين بها في حياته اليومية والمستقبلية.

ومن هنا تأتي أهمية اختيار هذه التراكيب في ضوء معايير اختيار التراكيب اللُّغوية في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها، وتقديمها لمتعلِّمي العربية في صورة يسهل تعلُّمها، بجانب تقديم أنشطة وتدريبات تعين متعلِّمي العربية على اكتسابها وتعلُّمها، وتقديم أساليب حديثة تكشف مدى تعلُّم المتعلِّمين لهذه التراكيب اللُّغوية الشائعة والمهمة.

كلُّ ذلك من أجل تحقيق كفايات تعلُّم اللُّغة لدى متعلِّمي العربية من غير الناطقين بها، لاسيِّما الكفاية الاتصالية؛ التي تجعل المتعلِّم قادراً على التواصل مع من حوله في حدود معجمه اللُّغوي، وستحاول هذه الدراسة الكشف عن أبرز التراكيب اللُّغوية الشائعة في كتاب الطالب (١)، مع كتاب المعلِّم المصاحب له.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مشكلة الدراسة:

يهدف تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها إلى إكساب المتعلِّم الكفايات الأساسية، وهي الكفاية اللُّغوية، والكفاية الاتصالية، والكفاية الثقافية. أما الكفاية اللُّغوية فتتضمن إكساب المتعلم مهارات اللُّغة الأربع وهي: الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة، بجانب إكسابه عناصر اللغة الثلاثة وهي: الأصوات، والمفردات، والتراكيب، كما ترمي الكفاية الاتصالية إلى إكساب المتعلِّم القدرة على الاتصال بأهل اللُّغة من خلال السياق الاجتماعي المقبول؛ بحيث يتمكَّن المتعلِّم من التفاعل مع أصحاب اللُّغة مشافهةً وكتابةً، ومن التعبير عن نفسه بصورة ملائمة في المواقف الاجتماعية المختلفة، بينما تهدف الكفاية الثقافية إلى تزويد المتعلم بجوانب متنوعة من ثقافة اللُّغة؛ وهي الثقافة العربية الإسلامية، يضاف إليها أنماط من الثقافات العالمية. وأول ما يتعلَّمه المتعلِّم من العناصر اللُّغوية هو عنصر التراكيب، حيث تُقَدَّم له عدداً من الجمل العربية، يتم اختيارها عادةً في ضوء معايير اختيار التراكيب اللُّغوية حسب المستوى التعليمي للمتعلِّم (صالح وآخرون، ١٩٩٤م، ص ١٢- ١٣)، وبما أنَّنا بصدد دراسة التراكيب اللُّغوية الشائعة في الكتاب الأول من سلسلة العربية للناشئين، فيبقى السؤال الرئيس: إلى أيِّ مدى تتوافر معايير اختيار التراكيب اللُّغوية في التراكيب الواردة في الكتاب الأول من كتب السلسلة؟

الدّراسة:

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة للآتي:

١. تعرُّف أنماط التراكيب اللُّغوية الواردة في الكتاب الأول من كتب سلسلة العربية للناشئين.
٢. تعرُّف عدد التراكيب اللُّغوية الواردة في الكتاب الأول من كتب السلسلة.
٣. تعرُّف أساليب التراكيب الشائعة في الكتاب الأول من كتب سلسلة العربية للناشئين وطرق عرضها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٤. تعرُّف أنماط تدريبات التراكيب اللغوية المقدمة في الكتاب الأول من كتب السلسلة.
٥. تعرُّف أساليب تقويم المتعلِّمين في مدى اكتسابهم وتعلُّمهم للتراكيب اللُّغوية الواردة في الأنشطة.

أسئلة الدراسة:

تقوم هذه الدراسة على الأسئلة الآتية:

السؤال الرئيس:

إلى أيِّ مدى تتوافر معايير اختيار التراكيب اللُّغوية في التراكيب الواردة في الكتاب الأول من كتب سلسلة العربية للناشئين؟

وتتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

١. ما أنماط التراكيب اللُّغوية الواردة في الكتاب الأول من كتب السلسلة؟
٢. كم عدد التراكيب اللُّغوية الواردة في الكتاب الأول من كتب السلسلة؟
٣. كيف تم عرض تلك التراكيب اللُّغوية الشائعة في المحتوى المقدَّم لتعليمها وفي الأنشطة المعزِّزة لتعليمها وتعلُّمها؟
٤. إلى أيِّ مدى تنوعت أنماط التدريبات الخاصة بالتراكيب اللُّغوية التي وردت في الكتاب الأول من كتب السلسلة؟
٥. إلى أيِّ مدى تنوعت أساليب تقويم المتعلمين في تعلُّمهم واكتسابهم للتراكيب اللُّغوية؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في الآتي:

١. يعد عنصر التركيب من أهم عناصر اللغة الثلاثة؛ وذلك لأنَّ الهدف من اللُّغة هو تحقيق الحاجات الحياتية بمختلف أنواعها، حيث لا يمكن الاعتماد فقط على عنصري الأصوات والمفردات في التواصل والتفاهم دون أن يَرِدا في تركيبٍ لغويّ، ومن هنا تأتي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أهمية الحديث عن التركيب اللُّغوي الذي تُبنى عليه العلاقة بين المتكلِّم والمخاطَب في الحياة اليومية.

٢. لم تَحظَ التراكيب اللُّغوية بدراسات كافية في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها مقارنةً بعنصري الأصوات والمفردات اللذَيْنِ حظيا بدراسات كثيرة؛ وذلك حسب علم الباحِثَيْن، ومن هذه الدراسات: دراسة التراكيب اللُّغوية الشائعة – دراسة إحصائية (الخولي، ١٩٨٢م)، ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة الخاصة بالتراكيب اللُّغوية الشائعة.

٣. نتوقع أن تفيد نتائج هذه الدراسة المؤسسات التعليمية التي تُعْنَى بتعليم العربية لغير الناطقين بها.

منهج البحث وأدواته:

اتّبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، أما أداة الدراسة فهي المعايير الثمانية (الفوزان، ١٤٣٥هـ)، والتي في ضوئها تم تقويم التراكيب الواردة في كتاب الطالب الأول مع كتاب المعلِّم المصاحب له من كتب سلسلة العربية للناشئين.

مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع هذه الدراسة هو كتب سلسلة العربية للناشئين، وعددها (٦) كتبٍ، أما عينة الدراسة التي اختارها الباحثان فهي الكتاب الأول من سلسلة العربية للناشئين، كتاب الطالب (١)، وكتاب المعلِّم (١) المعين على تدريس كتاب التلميذ.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية للدراسة هي التراكيب اللُّغوية الشائعة في سلاسل تعليم العربية لغير الناطقين بها، سلسلة العربية للناشئين، كتاب الطالب (١)، مع كتاب المعلِّم المصاحب له، أما الحدود الزمانية للدراسة فهي في العام ٢٠١٩ – ٢٠٢٠م.

مصطلحات الدراسة:

التراكيب اللُّغوية: التركيب لغةً: جاء في المعجم الوسيط: «التركيب تأليف الشيء من

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مكوناته البسيطة ويقابله التحليل» (مصطفى وآخرون، ٢٠٠٤م، ص٣٦٨).

أما اصطلاحاً: فقد جاء التركيب عند النحاة القدامى تحت باب: ائتلاف الكلمات، يقول أبو علي الفارسي (ت ٣٧٧هـ): «الاسم يأتلف مع الاسم؛ فيكون كلاماً مفيداً، كقولنا: عمرو أخوك، وبشر صاحبك، ويأتلف الفعل مع الاسم، فيكون ذلك قولنا: كتب عبدالله، وجاء بكر» (الفارسي، ٢٠١٣م، ص٩).

أما في هذه الدراسة فنعني بالتراكيب اللُّغوية: هي الصور الكامنة وراء الجمل، أو القوالب التي في ضوئها تأتي الكثير من الجمل، فأي لغة تراكيبها محدودة، أما جملها فكثيرة وغير محدودة وغير متناهية مثلاً: «جاء محمدٌ» هذه جملة، أما التركيب الكامن وراء هذه الجملة فهو تركيب يتكون من: فعلٍ ماضٍ + فاعل علم مفرد، وفي ضوء هذا التركيب تأتي جمل كثيرة.

تعليم العربية لغير الناطقين بها: يقصد بتعليم العربية لغير الناطقين بها: كلُّ من يتعلَّم العربية ممَّن ليست العربية لغته الأولى، وبذلك يضم هذا المصطلح الأجانب (غير العرب) ويضم العرب الذين لا يتكلَّمون العربية لغة، أما التعريف الإجرائي لغير الناطقين بها في هذه الدراسة فيعني به الباحثان: الفئة المستهدفة من السلسلة (جمهور السلسلة) من الناشئين ممَّن ليست العربية لغتهم الأولى سواء أكانوا عرباً أو أعاجم.

سلسلة العربية للناشئين:

هي منهج متكامل لتعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها من الناشئين (١١ – ١٧ سنة)، يتكوَّن من ستة كتب للطالب، مع كتب للمعلم وتسجيلات صوتية مصاحبة لها، هذا المنهج أُلِّفَ بين وزارة المعارف السعودية سابقا (وزارة التعليم حاليا)، ومعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الرياض (معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود حاليا)، وهذه السلسلة ألفها عدد من الخبراء في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها، وقد جاءت إصدارتها الأولى في العام ١٩٩٨ م، وأما الإصدارة الثانية الإلكترونية فقد صدرت في العام ٢٠٠٠م (صيني وآخرون، ١٩٩٨م، ص٥).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أنماط التدريبات: جاء في معاجم اللُّغة: الأنماط جمع نمط، والنمط هو: طريقة أو أسلوب أو شكل يسير عليه الشيء، وكذلك الصنف أو النوع أو الطراز من الشيء، ومن هذا مثلا نمط الحياة: طريقة العيش وخصائصها التي يعتمدها الإنسان في بيته ومجتمعه وعمله، بحيث تسير على وتيرة واحدة لا تتغير (مصطفى وآخرون، ٢٠٠٤م). أما التعريف الإجرائي لأنماط التدريبات في هذه الدراسة فنعني به: التدريبات الآلية، وتدريبات المعنى، والتدريبات التواصلية.

الإطار النظري

يتناول الباحثان في هذا الإطار النظري الموضوعات ذات العلاقة بموضوع البحث على النحو التالي:

أولا: النظريات اللُّغوية ذات العلاقة بالتراكيب اللُّغوية:

توجد في علم اللغة عدة نظريات نسرد بعضها لما لها من علاقة وتأثير على تعليم التراكيب اللغوية، ومن هذه النظريات النظرية التقليدية، والنظرية التوزيعية، والنظرية التحويلية، وسَنُعْطِي فكرة عن كلِّ نظرية على النحو التالي:

النظرية التقليدية:

النظرية التقليدية تُقَسِّمُ الكلمة إلى: اسم وفعل وحرف، وتُقَسِّم الاسم إلى: أنواع صرفية وأنواع وظيفية، وتقسم الفعل إلى: أنواعه المعروفة من مجرد ومزيد، وصحيح ومعتل، ولازم ومُتَعَدٍّ، وماضٍ ومضارع وأمر، ومبني ومعرب، ومرفوع ومجزوم، وتقسم الحرف إلى أنواع: حرف جر، وحرف عطف، وحرف شرط، وحرف استفهام، وحرف نداء، وحرف نصب، وحرف نصب ورفع، وحرف استثناء، وحرف لا يعمل، وحرف جزم، وحرف نفي، ومعظم كتب القواعد العربية القديمة والحديثة تتبع هذه النظرية (الخولي،٢٠٠٠، ص ٦١).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

النظرية البنيوية (التوزيعية):

لقد تأسست المدرسة البنيوية (التوزيعية) بفضل جهود اللغوي بلو مفيلد في الولايات المتحدة الأمريكية في عام ١٩٣٠م، وتميَّز مذهب هذه المدرسة بعلاقته بعلم النفس السلوكي؛ حيث اعتبر بلو مفيلد الأحداث اللِّسانية ظواهر سلوكية تعتمد على مبدأ المثير والاستجابة.

قد انطلق بلو مفيلد من التجربة الفعلية التي تبين أنَّ أجزاء الكلام لا تنتظم في اللُّغة بالصدفة ولا بالاعتباط، وإنما يكون ذلك بالاتساق مع الأجزاء الأخرى (عمايرة، ٢٠٠٦م)، والتوزيعية منهج في التحليل اللُّغوي يهتم أصحابه بدراسة الشكل الظاهري للعناصر اللغوية،كالفونيمات، والفونيم هو: أصغر وحدة صوتية يؤدي استبدالها إلى تغير معنى الكلمة (الخولي، ١٩٩٨م، ص ١٢٧)، فمثلا في كلمة قام، إذا وضعنا بدل القاف نونا، تصبح الكلمة نام بدلا عن قام، وبالتالي تغير معنى الكلمة، كما يهتم أصحاب هذه المدرسة أيضا بالمورفيمات والمقاطع والكلمات، كما ترصد هذه المدرسة العناصر اللُّغوية الصغيرة في العناصر اللُّغوية الكبيرة، كرصد الفونيمات في المقاطع ورصد المقاطع في الكلمات، ورصد الكلمات في الجمل،كما يهتمون برصد توزيع هذه العناصر داخل البنية اللُّغوية من خلال المواقع التي تحتلها في الكلام، وهذه المواقع محدودة، ولكنها ذات قدرات توزيعية غير محدودة، وهذا ما يُعَبَّرُ عنه بالاستبدال؛ أي إمكانية استبدال عنصر بآخر؛ للتأكد من انتمائهما لقسم واحد من أقسام الكلام، فعلى سبيل المثال على مستوى الكلمة يلاحظ أن كلمتي: (سيارة) و (فرس)، لهما توزيع واحد، حيث ينتميان إلى طبقة واحدة هي الأسماء، أي أنهما يمكن أن يقعا موقعاً واحداً في جملة معينة، إذ يمكن أن نقول ركبت سيارةً،كما نقول ركبت فرساً.

بناءً على المنهج التوزيعي قامت فكرة المورفيم، الذي يمكن تعريفه بأنَّه «أصغر وحدة صرفية ذات معنى» (الخولي، ١٦٥،١٩٩٨)، وقد تكون متصلة مثل: (ان) التي تستعمل في التثنية في اللُّغة العربية (ولدان)، وقد تكون منفصلة مثل: (ولد)، وقد يتكوَّن المورفيم من مقطع واحد أو أكثر، ويتكوَّن المورفيم من عدة فونيمات (أصوات)، ولكنَّه قد يتكوَّن من فونيم واحد فقط، ومن حيث المستوى اللُّغوي فإنَّ المورفيم يقع بعد الفونيم مباشرة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(الخولي، ١٩٩٨م).

والمورفيمات تنقسم إلى قسمين:

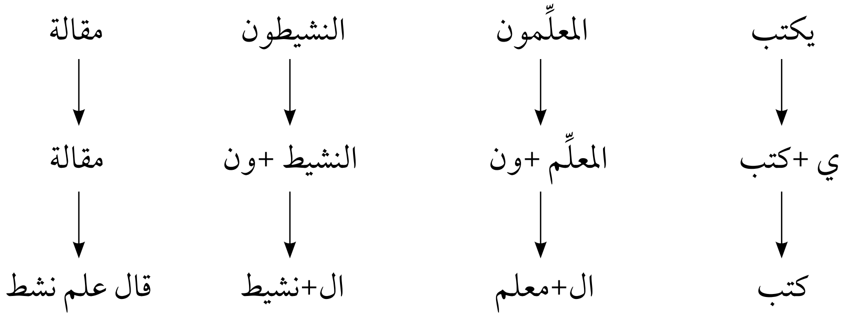
مورفيمات مقيدة مثل: (ون) في كلمة مسلمون، ومورفيمات حرة منفصلة تستقل ببنيتها دون إضافةً تدخلها مثل: (فرس) في الأسماء، و (جاء) في الأفعال.

بناءً على هذا المفهوم لطبيعة المورفيم القائمة على مفهوم التوزيع، وما يترتب على ذلك من مفهوم لتقسيم الكلام، الذي يختلف تقسيمه عن المفهوم التقليدي، ظهر منهج التحليل إلى المكونات المباشرة وفي المكونات المباشرة لم تعد الجملة مجرد سلسلة خطية بسيطة، بل إنها تبدو في شكل هرمي، قاعدته الجملة التي تتفرع إلى مجموعة من الطبقات (تحتوي كلمات)، بحيث كل مكوِّن مباشر متداخل فيما قبله، أي هو جزء من الطبقة التي تتفرع منها، وهكذا يتم تقطيع الجملة إلى وحداتها الكلامية (شفيقة العلوي، ٢٠٠٤ م).

ويمكن أن نضرب مثالاً يبين تحليل الجملة في ضوء المكونات المباشرة لها، بحيث تتضح العلاقات القائمة بين العناصر المختلفة التي تكون الجملة (طحان، ١٩٧٢ م، ص ٥٣):

الجملة:

يكتب المعلِّمون النشيطون مقالة



هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

النظرية التحويلية:

أدت الرغبة إلى تبني منهج عقلي في دراسة اللُّغة إلى نشوء طريقة جديدة عند علماء اللغة الأمريكان أطلقوا عليها اسم: علم اللّغة التحويلي، وقد رفضت هذه المدرسة الجديدة كثيرا من الأسس التي ارتضتها المدرسة البنيوية، من النواحي التالية:

١. من حيث الموضوع، كانت المدرسة البنيوية تتخذ من النصوص اللغوية موضوعا لدراستها، على حين اتخذت المدرسة التحويلية من قدرة المتكلِّم على إنشاء الجمل التي لم يكن سمعها من قبل، موضوعا لها.
٢. من حيث أسلوب الدراسة والتحليل، كانت المدرسة البنيوية تعتمد على وسائل الاستكشاف، على حين تؤمن هذه المدرسة بضرورة الحدس والتخمين، ثم الاختبار، لتقويم الفروض المتضاربة.
٣. من حيث الهدف، كان البنيويون يحاولون بدراساتهم القيام بتصنيف عناصر اللغات المدروسة، بينما تهدف المدرسة التحويلية إلى وصف البنية النحوية لكل جملة.
٤. كان كثير من البنيويين يستبعدون المعنى دراستهم للغة استبعادا كليا، ويهتمون بالشكل الخارجي للغة، بينما يعد التحويليون اعتبار المعنى في التحليل اللُّغوي، أمرا ضروريا في شرح العلاقة بين الجمل، التي تحمل نفس المعنى وتختلف في ظاهر تركيبه.

وعلى رأس المدرسة التحويلية في دراسة اللغة هاريس (Harris)، ويُقصد بالتحويلية دراسة العلاقات القائمة بين مختلف عناصر الجملة، وكذلك العلاقات بين الجمل الممكنة في لغة ما (Micropaedia ،1974،667) وقد نشر هاريس بحوثه بين عامي ١٩٥٢-١٩٥٧م، وعرَّف التحويل بأنه عملية نحوية تغيِّر ترتيب المكونات في داخل جملة ما، وبوسعها حذف عناصر أو إضافتها أو استبدالها (Bornstein،1972)، وقد ميَّز هاريس بين مجموعتين من الجمل، هما الجملة النواة والجملة غير النواة، ويمكن أن نبيِّن الفرق بين الجملتين؛ حيث إنَّ الجملة غير النواة يتم اشتقاقها من الجملة النواة، فمثلا: جملة (سَرَقَ اللِّصُ البنكَ) هي جملة نواة، وجملة سُرِقَ البنكُ، هي جملة غير نواة، مشتقة من الأولى بحيث تبدو العلاقة التحويلية بين الجملتين واضحة (عبد التواب، ١٩٩٧م).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

النظرية التوليدية:

يعد تشومسكي الأب الحقيقي لعلم اللغة التوليدي، وهو تلميذ هاريس الذي يعد الأب الحقيقي لعلم اللُّغة التحويلي، والمدرسة التوليدية ترى أنَّ في وسع أيِّ لغة أن تنتج ذلك العدد اللانهائي من الجمل التي ترد بالفعل في اللُّغة، وقد لاحظ تشومسكي وهو يحضر الدكتوراه في جامعة بنسلفانيا، أنَّ المنهج البنيوي الذي يتمتع بشيء من الجدوى، في دراسة الفونيمات والمورفيمات،لا يتوافق مع دراسة الجمل ؛ لأنَّ كلَّ لغة بها عدد محدود من الفونيمات والمورفيمات، غير أنَّ عدد الجمل في أيِّ لغة واقعية، هو عدد غير متناهٍ ؛ إذا ليس هناك حدٌّ لعدد الجمل الجديدة، التي يمكن إنشاؤها، ولا تستطيع المدرسة البنيوية تفسير ذلك (عبد التواب، ١٩٩٨م).

كما يرى تشومسكي أنَّ المنهج البنيوي، غير قادر على شرح العلاقات التي يمكن أن تقوم بين مختلف الجمل، فقد تشترك جملتان في الشكل، على حين تختلفان جذريا في المعنى، وذلك على نحو ما في الجملتين التاليتين: (صراخ المجرم لم يؤثر في الناس) - (عقاب المجرم لم يؤثر في الناس)، فالجملتان من حيث الشكل الخارجي، متشابهتان تماما، في علاقة المفردات بعضها ببعض، وكذلك في علاقة المسند إليه والمسند، ومع ذلك فالمعنيان يختلفان اختلافا جذريا (عبدالتواب، ١٩٩٧).

كما وجد تشومسكي أيضا أنَّ هنالك بعض الجمل التي تحتمل معنيين مختلفين، ولا يميِّز الشكل الخارجي بينهما، فجملة: (كان عقاب عليٍّ صارما) مثلا؛ لا يتضح معناها تماما خارج السياق، إذ لا ندري إن كان (علي) هو الذي عاقب إنسانا آخر، أم أنَّ إنسانا آخر هو الذي عاقب عليا(عبدالتواب،١٩٩٧). كانت مثل هذه الجمل، التي يكتنفها اللبس من الوجهة التركيبية، هي التي أدت بتشومسكي إلى التأكيد بأنَّ لهذه الجمل معنى ظاهرا سطحيا (Surface Structure)، وهو الذي يقال فعلا، ومعنى مقصودا عميقا (Deep Structure)، وهو الذي تكون العلاقات المعنوية فيه واضحة، وأنَّ الذي ينظِّم العلاقة بين المعنى المقصود (العميق) والمعنى الظاهري (السطحي) هو تلك القوانين التي تنطبق على الأولى، فتحولها إلى الثانية، وقد أُطلق على هذه القوانين اسم القوانين التحويلية (Transformational rules) (خرما، ٢٠١٧م).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وقد أفاد تشومسكي من تقسيم دي سوسير للغة إلى: لسان (Langue)، وكلام (Parole)، وأطلق على الأول: مصطلح الكفاءة (Competence)، وعلى الثاني: مصطلح الأداء (Performance)، ويقصد بالكفاءة: ما يكون عند المتعلِّم باللُّغة – من أبنائها – من معرفة حدسية غير واعية، بالأصوات والمعاني والنحو. أما الأداء فهو عبارة عن الممارسة اللُّغوية الفعلية في الحياة اليومية (Chomsky، 1955.).

ثانيا: التراكيب اللُّغوية:

تراكيب اللُّغة هي القوالب الناتجة عن اجتماع الوحدات اللُّغوية، وهو استعمال شاع في تعليم اللغات للدلالة على قواعد اللغة، ولاسيما في مستوى المبتدئين الذين يعلمون هذه القوالب الوظيفية الشائعة دون الدخول في مصطلحات النحو النظرية. وهنالك فرق بين التراكيب والقواعد يتمثل في الآتي:

القواعد وظيفية نظرية أما التراكيب فإنها وظيفية غير نظرية، فهي تُدَرَّسُ بصورة عملية تطبيقية في شكل أنماط أو قوالب لغوية يحاكيها متعلِّم اللُّغة دون الإشارة للقواعد التي تحكمها، كما أن القواعد تعلَّم بطريقة مباشرة، بينما تعلَّم تراكيب اللُّغة بصورة غير مباشرة، وفي تعليم القواعد نذكر المصطلحات النحوية في الوقت الذي لانذكر المصطلحات النحوية ونحن ندرِّب المتعلِّمين على تراكيب اللُّغة (الفوزان، ١٤٣٠هـ).

الفرق بين الجمل والتراكيب:

١. الجملة والتركيب مصطلحان مختلفان ولكنهما متصلان اتصالاً وثيقاً، فإذا قلنا: أكل الولدُ التفاحةَ فهذه جملة، ولكن (فعل + فاعل + مفعول به) هو تركيب، ومن الممكن ذكر الفروق الآتية التي تبين دلالة مصطلح الجملة ودلالة مصطلح التركيب (الخولي، ٢٠٠٠م).
٢. الجملة قول حقيقي؛ في حين أنَّ التركيب هو الصيغة الكامنة خلف الجملة.
٣. يوجد في أي لغة عدد لانهائي من الجمل التي سبق نطقها أو التي سيقع نطقها في المستقبل، أمَّا عدد التراكيب في أية لغة فهو محدود ومعروف.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٤. لكل جملة تركيب واحد يطابقها ولكن لكل تركيب عدد لانهائي من الجمل التي تطابقه، فإذا قلنا: (نام الولد نوما)، فهذه الجملة يقابلها تركيب واحد هو: (فعل + فاعل + مفعول مطلق)، ولكن هذا التركيب الأخير تتطابق معه ملايين الجمل في اللُّغة.

الأبنية الأساسيَّة في اللُّغة العربية:

تعدَّدت أسماء الأبنية الأساسية في اللُّغة العربية، فقد أطلق عليها نحلة (١٩٨٨) الجمل الأساسية، وأطلق عليه عمايرة (١٩٩٠) الجمل التوليدية أو الجملة النواة أو الجملة المنتجة، وأطلق عليها الخولي (١٩٩٩) التراكيب الأساسيَّة، والتسمية الأخيرة للخولي تتوافق مع موضوع بحثنا، وقد عُرِّفت الجملة الاسمية بأنَّها الجملة البسيطة القائمة على ركني الإسناد وحدهما دون عناصر إضافية تكون قيداً على الإسناد، أو موسعة لأحد عنصريه (نحلة، ١٩٨٨)، وعرفت أيضاً بأنَّها «الحد الأدنى من الكلمات التي تحمل معنى يحسن السكوت عليه» (عمايرة، ١٩٨٧).

والدراسة الحديثة في أبنية اللُّغة العربية تهتم بترتيب الوحدات الصرفية في الجملة، وتراعي الإعراب وتغيره على المعاني المختلفة، وهذا ما بحث قديما بين علماء النحو والبلاغة (حجازي ٢٠١٠م)، وبمعنى آخر أنَّ بناء الجملة يَدْرُسُ كيفية تكوين الجملة من الكلمات المختلفة، وهذا يعني أنَّ مجال بناء الجملة العربية يتمثَّل في تحديد الوظائف المختلفة في الجملة والتغيرُّات المصاحبة لها، وقد نظر العلماء إلى بناء الجملة العربية من وجهات نظر ثلاث هي: البنية على أساس المعنى، وعناصر التركيب، وعلاقات العناصر (حجازي،٢٠١٠م)، وسنصطحب معنا كل هذه الأنواع في تحليلنا لتراكيب الكتاب الأول من كتب سلسلة العربية للناشئين.

وبما أنَّنا بصدد تحديد التراكيب الأساسيَّة للُّغة العربية، فقد وصف صلاح الدين صالح حسين (٢٠٠٥م) البنية على أساس عناصر التركيب بقوله: «الكلمات التي تمثِّل الأجزاء التي تتكون منها الجملة «، ويصفها الجرجاني (٢٠٠٤، ص ٤٦) بقوله «معلوم أن ليس النظم سوى تعليق الكَلِم بعضه ببعض، وجعل بعضه بسبب من بعض» وقد بين الجرجاني

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

طرق بناء الجملة على أساس عناصر التركيب بقوله: «والكلم ثلاث: اسم، وفعل، وحرف، وللتعليق فيما بينها طرق معلومة وهو لا يعدو ثلاثة أقسام: تعلق اسم باسم، وتعلق اسم بفعل، وتعلق حرف بهما» (الجرجاني، ٢٠٠٤ م، ص ٤٦)، وقد فصَّل الجرجاني في ذلك تفصيلاً مفيداً، ولكن لا يسع المقام لذكره، ويرى الباحثان أنَّه في ضوء ما ذكره الجرجاني، يتم تحديد التراكيب الأساسيَّة من غيرها، وبتتبع الباحثين لما كتب في تراكيب العربية، وجدا أنَّ محمد عبادة (٢٠٠١م) قد حصرها في ثمانية مركبات، نستخلص منها المركبات الأساسيَّة على النحو التالي:

١- **المركَّب الفعلي**: يقصد به الهيئة التركيبية المبدوءة في الأصل بفعل، وهو معروف بالجملة الفعلية، ولا يكون إلا إسناديا، ومثال لذلك: جاء الحق، ويصنف علماء النحو هذه الجملة أيضا من الجمل الصغرى، وهي جملة فعلية صغرى صريحة.

٢-**المركَّب الاسمي**: يقصد به الهيئة التركيبية المبدوءة في الأصل باسم ليس مشتقاً عاملاً عمل فعله أو مضافاً، وليس مصدراً عاملاً عمل فعله أو مضافاً، وهو أربعة أنواع:

(أ) المركَّب الاسمي الإسنادي، مثل: القرآن نور.

(ب) المركَّب الاسمي الإضافي، مثل: خاتم ذهب.

(ج) المركَّب الاسمي التمييزي، مثل: اشتريت صاعا تمرا.

(د) المركَّب الاسمي النعتي، مثل: الكتاب الجديد.

٣- **المركَّب الوصفي**: يقصد به المركَّب المبدوء بمشتق محض وهو اسم الفاعل، واسم المفعول، واسم التفضيل، وهو نوعان: مركَّب وصفي إسنادي، مثل: محمد مشرق وجهه، المركَّب الوصفي الإضافي، مثل: الجندي معتدل القامة.

٤- **المركَّب الظرفي**: يقصد به الهيئة التركيبية المبدوءة بما يدل على زمان او مكان، أو جار ومجرور، ويكون على معنى (في) وصدر هذا المركب يسميه النحويون ظرفا أو مفعولا فيه، وهو على نوعين:

(أ) مركَّب ظرفي إضافته غير لازمة، مثل: زرتك عصر الجمعة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(ب) مركَّب ظرفي إضافته لازمة، كما في قوله تعالى: (وإذ يرفع إبراهيم القواعد من البيت وإسماعيل ربنا تقبل منا إنك أنت السميع العليم) البقرة: آية (١٧٢)

عدَّد خليل عمايرة (١٩٩٠م) الجمل الأساسيَّة للُّغة العربية في ستة أطر سمَّاها الجمل التوليدية الاسميَّة والفعلية، وسبق أن أشار الباحثان للفرق بين الجملة والتركيب، وكثيرا ما يردان بمعنى واحد، ولعل عمايرة يقصد هنا بالجمل الأساسيَّة التراكيب الأساسية، ويقصد بالجملة التوليدية، نواة التركيب الأساسي ولكلٍ مصطلحاته، والأطر الستة التي عدَّدها عمايرة للجمل التوليدية الاسميَّة والفعليَّة هي:

١. اسم معرفة + اسم نكرة.
٢. اسم معرفة + اسم معرفة (هو ذاته المبتدأ والخبر: هذا محمد، أخي صديقي).
٣. شبه جملة (ظرفية أو جار ومجرور) + اسم نكرة.
٤. فعل + اسم (أو مايسد مسده ظاهرا أو مستتر كما في فعل الأمر، مثال: استقم)
٥. فعل + اسم + اسم (أو اسم مقترن بحرف).
٦. فعل + مفعول به ضمير + فاعل.

وعدَّدها نحلة (١٩٨٨، ص ٩١ و ١٢٣) تحت مسمى: الجمل الأساسيَّة، وقسَّمها إلى اسميَّة وفعليَّة في تسع جمل هي:

١. اسم + اسم. مثل: زيد رجل.
٢. اسم + وصف. مثل: زيد قائم.
٣. اسم + جار ومجرور أو ظرف. مثل: زيد في الدار، زيد أمام البيت.
٤. فعل + فاعل. جاء الولد.
٥. فعل + فاعل + مفعول به. مثل: أكل الولد التفاحة.
٦. فعل + فاعل + مفعول به أول + مفعول به ثاني. ظننت الولد قائما.
٧. فعل + فاعل + مفعول به أول + مفعول به ثاني + مفعول به ثالث. مثال: أعلَمْتُ زيداً النحوَ سهلاً.
٨. فعل + فاعل + مفعول به + جار ومجرور أو ظرف. مثال: زرت محمداً في بيته. مثال:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

سأزور علياً عصرَ الجمعةِ.

٩. فعل + فاعل + ظرف أو جار ومجرور. مثل: سافر صالح بالطائرة. مثال: سافر صالح عصر الجمعة.

وبالنظر للتراكيب التي أوردها عمايرة أعلاه، يرى الباحثان الآتي: التراكيب من (١ –٤) هي تراكيب أساسيَّة، بحيث تمثِّل التراكيب من (١ –٣) أنماطاً للتركيب الاسمي، وأما التركيب رقم (٤) فهو نمط للتركيب الفعلي، وهو أيضا تركيب أساسي، أما التركيبين رقم (٥)، ورقم (٦)، فيرى الباحثان أنهما تركيبان غير أساسيين؛ وذلك في ضوء تعريف التركيب الأساسي، الذي يكتفي بالحد الأدنى لإفادة المعنى، ويلاحظ في هذين التركيبين (٥ و٦) إضافة عنصر آخر هو المفعول به فهما تركيبان ممتدان بزيادة هذا العنصر، وهذا الإضافة أخرجتهما من التركيب الأساسي.

أمَّا التراكيب التي أوردها نحلة فيرى الباحثان أنَّ التراكيب من (١ – ٤) هي تراكيب أساسيَّة، أمَّا التراكيب من (١ – ٣) ثمثل أنماطا للتركيب الاسمي الأساسي (مسند + مسند إليه) مبتدأ + خبر، وهو ما يعرف بالتركيب الإسنادي، أما التركيب رقم (٤)، فهو أيضا تركيب أساسي (إسنادي فعلي) مكون من (فعل + فاعل)، فهو من التراكيب الأساسية، وأما التركيب رقم (٥) الذي أضيف إليه المفعول به، فيحكم عليه حسب نوع الفعل فإذا كان الفعل متعدياً يحتاج إلى مفعول به، نستطيع أن نقول: إنَّ هذا النوع من التراكيب هو تركيب أساسي، على الرغم من اعتبار المفعول به قيداً في الجملة، ولكن لا يكتمل معنى الجملة إلا بهذا القيد، وأما إن كان الفعل لازماً؛ بحيث يمكن الاستغناء عن المفعول به، ومع ذلك جاء المفعول به في الجملة، نعد هذا التركيب تركيبا غير أساسي، وأمَّا التركيب (٧، و٨، و٩)، فهي تركيب ممتدة؛ وذلك لورود (المفعولات، والجار والمجرور، والظرف).

بعد تتبع الباحثين لآراء النحويين واللغويين القدامى والمحدثين،فيما يتعلَّق بالجمل الأساسيَّة في اللُّغة العربية، واتفاقهم في أكثرها ؛أي في الجمل الاسميَّة والفعليَّة والظرفيَّة؛ حيث عدُّوها جملاً أساسيةً، واختلفوا في الجملة الشرطية؛ حيث عدَّها صاحب المفصَّل جملة أساسيَّة (ابن يعيش، ٢٠٠١م)، بينما أخرجها بعضهم من الجمل الأساسيَّة كابن هشام

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(٢٠٠٥م)، وكذلك اختلفوا في الجملة الوصفيَّة، فبعضهم عدها جملة أساسيَّة، وبعضهم لم يشر إليها في عداد الجمل الأساسيَّة، عليه فالباحثانِ يؤكدان ما سبق أن أشارا إليه من أنَّ المركَّبات الأساسيَّة هي: المركب الفعلي، والمركَّب الاسمي، والمركَّب الوصفي، والمركَّب الظرفي، حيث استخلص الباحثان هذه المركَّبات مما اتفقت عليه أغلب آراء اللغويين، كما يرى الباحثان أنَّه لا مانع من عرض أيِّ جملة لتعريف التركيب الأساسي الذي يشير لمحدودية كلمات الجملة مع إفادتها، فإذا اكتفت الجملة بأقلِّ عددٍ من الكلمات، مع إفادة المعنى، فتعد الجملة جملة أساسية، ويعد التركيب الكامن خلفها تركيباً أساسياً، وإلا فيعد العكس من ذلك.

الأبنية غير الأساسيَّة:

قد يصيب الجملة حذف لأحد عناصرها، أو زيادة عنصر على مبناها، أو إعادة ترتيب لعناصرها، وبهذا يكون قد حدث تغيير يجعلنا نطلق عليه اسماً آخرا، وهي « الأبنية غير الأساسيَّة »؛ ولذا نستطيع أن نقول: إنَّ الجمل التحويلية هي جمل غير أساسيَّة، فإذا وصفنا الجملة الأساسيَّة، بأنها جملة بسيطة، فإنَّ الجمل غير الأساسيَّة هي الجمل المشتقة منها، والمحوَّلة منها، فهي إذن ليست بسيطة، وهي تمثِّل الأبنية الفوقية المسموعة في اللُّغة.

وقد تطرَّق العلماء للأبنية غير الأساسيَّة، ومنهم من قدَّم أنماطاً لتراكيبها، ومنهم نحلة (١٩٨٨م)، الذي أورد الأنماط أو الأشكال التالية للجمل غير الأساسيَّة، في أثناء حديثه عن الأبنية الأساسيَّة وهي:

١. فعل + فاعل + مفعول به.
٢. فعل + فاعل + مفعول به أول + مفعول به ثاني.
٣. فعل + فاعل + مفعول به أول + مفعول به ثاني + مفعول به ثالث.
٤. فعل + فاعل + مفعول به + جار ومجرور أو ظرف.
٥. فعل + فاعل + جار ومجرور أو ظرف.

ويمكن أن نضيف على أبنية نحلة التراكيب الآتية:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١. فعل + فاعل + تمييز.
٢. فعل + فاعل + حال.
٣. فعل + فاعل + مفعول معه.
٤. فعل + فاعل + مفعول مطلق.
٥. فعل + فاعل + مستثنى.
٦. فعل + مفعول به ضمير متصل + فاعل.
٧. الجمل الاستفهامية.
٨. الجمل المنفية.

يصعب علينا أن نحصر التراكيب غير الأساسيَّة، فهي كثيرة تمثِّلُها اللُّغة المنطوقة والمكتوبة؛ ولكن يمكن أن نخلص إلى أنَّ الجمل غير الأساسيَّة تتمثَّل في أربعة أنماط هي:

١. الجملة المشتقة أو المحوَّلة أو المولَّدة من الجملة الأساسيَّة.
٢. الجملة الممتدة: وهي الجملة المكونة من ركني الإسناد، والتي زيدت عنصراً إضافياً، أي: زيدت بالقيود كالمفعولات وغيرها.
٣. الجملة المركَّبة: هي التي تتكون من جملتين بسيطتين بينهما رابط مثل: واو، أو، لكن...، مثل: أحمد طبيب ومها مهندسة.
٤. الجملة المعقَّدة: هي التي تتكون من جملة داخل جملة، والجملة الأولى تحتوي على مكمِّل + جملة أخرى، وعلماء النحو يسمون مثل هذه الجملة بالجملة الكبرى، والتي من أمثلتها الجملة الشرطية مثل: قوله تعالى: « من يتق الله يجعل له مخرجاً »سورة الطلاق الآية: (٢) وكذلك من أمثلة الجملة الكبرى الجملة غَير الشرطية، وهذه على ضربين، الأول: جملة فعلية داخلها جملة اسمية أو فعلية، مثل: (قال المؤذن: الله أكبر)، هذه الجملة الكبرى مكوَّنة من جملتين تركيبهما على النحو التالي: فعل + فاعل (جملة فعلية) + مبتدأ وخبر (جملة اسمية)، المثال الثاني: قال المؤذن: قد قامت الصلاة، وتركيب هذه الجملة: فعل + فاعل (جملة فعلية) + (حرف تحقيق + فعل ماضٍ + تاء التأنيث الساكنة + فاعل) (جملة فعلية)، والضرب الثاني هو: جملة اسميَّة داخلها جملة اسميَّة: محمد جاء وهو يبتسم،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أحمد جاء (جملة اسميَّة) وهو يبتسم (جملة اسميَّة).

ثالثاً: أهداف تعليم التراكيب اللُّغوية: من خلال اطلاع الباحثين على سلاسل تعليم العربية لغير الناطقين بها، وتدريسهما لبعضها وجدا أنَّ هذه السلاسل تهدف إلى إكساب المتعلم ثلاث كفايات هي: الكفاية اللغوية، والكفاية الاتصالية، والكفاية الثقافية، والتراكيب اللُّغوية التي نحن بصدد دراستها مرتبطة ارتباطا وثيقا بالكفايات السابقة بل وهي تدخل في جميع هذه الكفايات، وعليه فإنَّ الباحثين يستخلصان أهداف تعليم التراكيب اللغوية لغير الناطقين بها في النقاط التالية: -

١. الجملة أسبق إلى النفس من الكلمة، والكلمة أسبق إلى النفس من الحرف، وبالتالي فإن تعليم الجمل أولا أفيد للمتعلِّم من تعليمه الكلمات أو الأصوات دون ورودهما في تركيب لغوي.
٢. من خلال التراكيب التي تعلَّمها المتعلِّم يستطيع أن يكتسب القدرة التعبيرية.
٣. يتمكَّن المتعلِّم من أداء العبارات المسكوكة.
٤. يتعلَّم المتعلِّم النظام النغمي السليم للغة العربية.
٥. يتعلَّم المتعلِّم النبر السليم في مقاطع الكلمة والجملة العربية.
٦. يستطيع أن يفهم ويستجيب لما يطرح عليه من أسئلة واستفسارات في حدود معجمه اللغوي.
٧. يستطيع أن يصف الأشياء التي من حوله في حدود ما تعلَّمه من تراكيب.

رابعا: معايير اختيار التراكيب اللُّغوية في كتب وسلاسل تعليم العربية لغير الناطقين بها:

هنالك العديد من المعايير التي يتم في ضوئها اختيار التراكيب اللُّغوية لمتعلِّمي اللُّغة العربية بوصفها لغة ثانية، وقد رجع الباحثان للعديد من الدراسات، بجانب وقوفهما على مقدمات سلاسل تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ بغرض التعرُّف على المبادئ والمعايير التي في ضوئها تم اختيار التراكيب اللغوية في هذه السلاسل والكتب التعليمية، عليه يمكن تلخيص تلك المعايير الثمانية التي وردت في كتاب تعليم اللُّغة العربية للناطقين بلغات

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أخرى في الآتي (الفوزان، ١٤٣٥هـ):

١- اختيار التراكيب الشائعة:

ويقصد بهذا المبدأ أنَّ التراكيب الأكثر شيوعاً أحق بالتقديم من التراكيب الأقل شيوعاً، وفي هذا يُرجع لقوائم التراكيب الشائعة والدراسات في هذا المجال، ومما ثبت في تلك الدراسات التي أُجريت أنَّ الجملة الفعلية أكثر شيوعاً من الجملة الاسمية، والجملة الصغرى أكثر شيوعاً من الجملة الكبرى، والجملة التي لا محل لها من الإعراب أكثر شيوعاً من الجملة التي لها محل من الإعراب، (الخولي، ١٩٩٨م)، كما أثبتت الدراسات أنَّ شيوع الجملة الاستفهامية مرتفع بعض الشيء، ونسبة شيوع الجملة التعجبية منخفض بدرجة كبيرة (منصور، ١٩٨٩م).

وبالنظر في نتائج الدراسات التي اخترناها، وجدنا أن هنالك اختلافاً في أيهما أكثر شيوعاً: الجملة الفعلية أم الجملة الاسمية؟ فقد أشارت دراسة الخولي (١٩٩٨م) إلى أنَّ الجملة الفعلية أكثر شيوعاً من الجملة الاسمية، بينما أشارت دراسة رشيد محمد رشيد منصور (١٩٨٩م) إلى أنَّ الجملة الاسمية أكثر شيوعاً من الجملة الفعلية، ويعود ذلك لاختلاف عينات البحث، وقد تكوَّنت عينة دراسة الخولي من المجلات والجرائد والكتب المدرسية والكتب العادية، وقد كان موضوع الدراسة التراكيب الشائعة في اللغة العربية، بينما تكوَّنت عينة دراسة رشيد من كتب تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها؛ لذا يميل الباحثان إلى ترجيح نتيجة دراسة رشيد؛ لكونها بحثت كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٢- اختيار العدد المحدود من التراكيب: ويقصد بهذا أن تدخل التراكيب الجديدة بالتدرُّج، فيكون عددها محدودا جداً في كل درس، فإذا أدخل الفعل الماضي مثلا في أحد الدروس، فيجب تجنب إدخال الفعل المضارع والأمر، بل ويجب الاكتفاء ببعض صور الماضي.

٣- كثرة التكرار:

ويقصد بذلك أن تتكرر الجمل التي تأتي في ضوء التراكيب اللغوية تكرارا كافيا، على

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الأقل أن تأتي ثلاث جمل في ضوء أي تركيب لغوي.

٤- إدخال نواة التركيب قبل التركيب الموسع:

ويقصد بذلك عدم إدخال التركيب في صورة من صوره الموسعة قبل إدخاله في أبسط صوره، فلا يصح مثلا إدخال تركيب مثل: (هذا الطالب الياباني جديد)، قبل إدخال تركيب: (هذا الطالب جديد)، ويمكن القول: إنَّ الإخبار بشكل عام يجب أن يسبق النفي والاستفهام.

٥- إدخال نواة التركيب من خلال كلمات تحتفظ بالجذر دون تغيير:

ويقصد بهذا المعيار استخدام الكلمات التي تحتفظ بجذورها دون تغيير عند اتصالها باللواحق والسوابق فمثلا كلمة (ذهب)، تسبقها الهمزة في (اذهب)، دون تغيير للجذر، كما تلحقها التاء في كلمة (ذهبت)، دون تغيير في جذرها.

٦- الاكتفاء بتركيب واحد من التراكيب التي تؤدِّي المعنى نفسه:

ويقصد بهذا المعيار أن نكتفي بتقديم تركيب واحد في المرحلة الأولى من مجموعة تراكيب مختلفة تؤدِّي المعنى نفسه، فمثلا نستخدم هل للاستفهام، ونُقِّدمها على الهمزة؛ لأنها أشيع وقواعد استعمالها أبسط، ونؤخر الاستفهام بالهمزة لمرحلة تالية.

٧- تأجيل ما يختلف في اللغتين اختلافا كبيرا:

ويقصد بهذا تأجيل التراكيب التي أثبتت الدراسات التقابلية أنها صعبة لمتعلم اللغة العربية لغة ثانية، وتقديم السهل المشترك بين اللغتين؛ لغة الدارس واللغة العربية.

٨- عدم إدخال تركيب وتأجيل شرحه:

إذ ينبغي تناول التركيب الذي يرد في سياق اللغة، ويلفت نظر الدارس بالشرح والتفسير والتدريب؛ لأن تأجيل ذلك يوقع الدارس في غموض وحيرة.

خامساً: أساليب عرض التراكيب اللغوية:

عندما يريد المعلِّم أن يعرض التراكيب اللغوية الجديدة على طلابه، فمن الممكن أن يتبع الخطوات التالية (الخولي، ٢٠٠٠م):

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١. أن يُقَدِّم مثالاً على التركيب الجديد، ومن المستحسن أن يكتبه على السبورة.
٢. أن يميِّز المعلِّم التركيب الجديد المراد تعلُّمه، وذلك بأن يضع خطاً عليه ويميزه ببُنْط عريض، أو بلون مغاير عن بقية أجزاء الجملة.
٣. أن يشرح المعلِّم معنى التركيب الجديد؛ بواسطة ربطه بموقف، أو تمثيله أو من خلال السياق.
٤. أن يقارن المعلم التركيب الجديد والتراكيب ذات العلاقة التي ألفها الطلاب، ويبين المعلم نواحي المشابهة، ونواحي الاختلاف؛ من حيث المعنى والمبنى.
٥. أن يوجِّه المعلِّم أسئلة لطلابه، تتطلَّب أجوبة تحتوي على التركيب الجديد.
٦. يحاول المعلِّم مع طلابه التوصل إلى تعميم يتعلق بالتركيب الجديد؛ من حيث الصيغة والاستدلال.
٧. يعطي المعلِّم طلابه تدريبات شفوية على التركيب الجديد، وعلى الطلاب حل هذ التدريبات ومناقشتها.
٨. يعطي المعلم أيضا طلابه تدريبات كتابية تتعلق بالتركيب الجديد المراد تعلمه.
٩. أخيرا يقوم المعلم بمراجعة التركيب الجديد من حين إلى آخر، لتدعيم الحفظ وتعزيز المهارة، والتغلب على آثار النسيان.

سادساً: أنماط التدريبات اللُّغوية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها:

تقسم التدريبات اللُّغوية بصورة عامة إلى ثلاثة أقسام رئيسة على النحو التالي (مختار الطاهر، ٢٠١١م):

١- التدريبات الآلية ٢- تدريبات المعنى ٣-التدريبات الاتصالية

والتدريبات الآلية: هي التي يتم فيها التحكم في استجابة الدارس، بحيث تكون هنالك استجابة واحدة، هي الاستجابة الصحيحة التي على الدارس أن يأتي بها، وتعتبر تدريبات الإعادة والترديد نموذجاً جيدا لهذا النوع من التدريبات، بينما تدريبات المعنى يستطيع أن يعبِّر الدارس فيها بأكثر من طريقة عن المعنى المطلوب منه، على الرغم من أنَّ

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هنالك نوعاً من التحكم في استجابة الدارس، والفرق بين تدريبات المعنى والتدريبات الآلية، أنَّ تدريبات المعنى تتطلب أمرين هما: معرفة المعنى المعجمي للكلمات، ومعرفة البنية النحوية التي تحتوي على الاستجابة، بجانب أنَّ التدريبات الآلية تؤدى فردية وجماعية، إلا أنَّ تدريبات المعنى تؤدى فردية، أما التدريبات الاتصالية فتهدف إلى تمكن الدارس من تحدث اللُّغة الأجنبية بشكل طبيعي، وأن تجعله قادرا على فهم ما يسمع، وبهذا يتحقق له الاتصال بينه وبين أهل اللغة، وهنالك فرق بين هذا النوع من التدريب والتدريبين السابقين هو أنَّ الدارس في التدريبات الاتصالية يأتي بمعلومات جديدة، فهو يتحدَّث عن نفسه، وعالمه الخاص، وإذا قارنا بين تدريبات الاتصال وتدريبات المعنى، فسنجد أنَّ أهمَّ ما يميِّز بينهما السلوك المتوقَّع في النوعين من التدريبات، فإذا سألنا الطلاب مالون نافذة الفصل؟ فستكون إجاباتهم واحدة، ولكن إذا سألناهم ماذا تناولت في العشاء؟ هنا ستختلف إجابات الطلاب، وسيأتون بالجديد من المعلومات (شعيب، ١٤٣٥هـ).

سابعاً: أساليب تقويم متعلمي العربية لغير الناطقين بها في مدى اكتسابهم للتراكيب اللُّغوية:

يبدأ متعلِّمُ العربية لغة ثانية تعلُّمه للُّغة العربية بالمدخل السمعي الشفوي، حيث تُقدَّم له اللُّغة في شكل حوارات، بحسبان أنَّ اللُّغة أصوات يعبِّر بها كلُّ قوم عن أغراضهم؛ كما وصفها ابن جني في كتابه الخصائص (ابن جني، ٢٠١٠م)، عليه فإنَّ من أساليب تقويم متعلمي اللُّغة العربية لغير الناطقين بها في مدى اكتسابهم للتراكيب اللغوية، يكون بإجراء اختبار المحادثة الذي يتكون من عدد من البنود على النحو التالي (شعيب، ١٤٣٥ه):

١. المحاكاة: يُطلَبُ من المتعلِّم محاكاة ما يسمع من جمل وكلمات.
٢. النبر والتنغيم: وهو نوع من أنواع الحكاة، ويطلب من إعادة ما يسمع؛ وذلك بغرض تعرف كيفية استخدام النبر والتنغيم السلمين في الجمل التي يحاكيها الطالب من جمل: استفهامية وتعجبية وندائية وتقريرية وغيرها.
٣. تعرُّف الأصوات المتقاربة وتمييزها في النطق من خلال اختبارات تمييز الأصوات

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وإنتاجها.

٤. القراءة الجهرية: من خلالها يتعرَّف المعلم على مدى قراءة المتعلم قراءة معبرة، بجانب صحة القراءة.
٥. التحويل: كأن يحول المتعلم الجملة من الإثبات إلى النفي، أومن الماضي إلى المضارع وهكذا.
٦. الربط: يُطلَبُ من المتعلِّم أن يربط بين جملتين مستخدماً أداة معينة مثلا.
٧. الاستبدال: يُطلَبُ من المتعلم أن يستبدل جزءاً من الجملة بجزء معين مع تغيير ما يلزم.
٨. السؤال والجواب: يُطلَبُ من المتعلم توجيه سؤال لزميله، أو تكوين أسئلة عن الوقت والحال والمكان والسبب وغير ذلك.
٩. الجواب والسؤال: يُعطَى الطالب إجابة، ويطلب منه تكوين سؤال لها.
١٠. سرد نشاط أو أفعال: يؤدي أحد المتعلمين أفعالاً، ويُطلَبُ من أحد الطلاب وصف هذا النشاط.
١١. المقابلة: يُجري المعلم مقابلة مع الطلاب ويسألهم، والطالب يجيبون.
١٢. أداء الأدوار: يُطلَبُ من الطلاب إجراء حوارات في حدود ما درسوه من موضوعات.
١٣. الردود القصيرة: يستمع المتعلم لمثير ليستجيب له بصورة صحيحة، وهو يعتمد على العبارات المسكوكة؛ مثل التحية، وأساليب الاعتذار، وعبارات المجاملة.
١٤. إيحاءات الصور: تُعرَضُ مجموعة من الصور ويُطلَبُ من المتعلم التحدُّث عنها.

ثامناً: التعريف بسلسلة العربية للناشئين:

مبادئ السلسلة:

استندت السلسة على المبادئ التالية (صيني وآخرون، ٢٠٠٠م):

١. التكامل بين مهارات اللُّغة المختلفة من استماع وكلام وقراءة وكتابة مع التأكيد على الجانب الشفوي في الكتابين الأول والثاني.
٢. الاهتمام باللُّغة العربية في صورتها الحديثة، مع مراعاة ألفاظ الثقافة الإسلامية؛ وذلك

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ليتمكن الدارس من استعمال ما تعلمه في فهم الدين الإسلامي وللاتصال في شؤون الحياة اليومية.

٣. الاستفادة من الدراسات والتجارب العالمية في تعليم اللغات لغير أهلها؛ وذلك من حيث الضبط الدقيق لعناصر اللغة من: أصوات وحروف وألفاظ وتراكيب؛ ومن حيث استخدام الوسائل السمعية والمرئية التي تتطلَّب خبرات خاصة من المعلمين.

٤. معاونة المعلِّم في أداء واجبه بصورة جيدة؛ وذلك عن طريق الإرشادات المقدمة في كتاب المعلم لأداء كل درس وتدريب.

لغة السلسلة:

تعتمد السلسلة على اللغة العربية الفصيحة، دون اللجوء إلى أي لغة وسيطة، وفي اللُّغة العربية تهتم السلسلة بلغة الحياة، وتعتمد في ذلك على الأسلوب المباشر في تعليم وتعلم اللغة العربية.

الزمن المخصص لتدريس السلسلة:

السلسلة مكونة من ستة كتب كما أشرنا سابقا، بحيث تُدرَّس كتب السلسلة في أربع سنوات.

التعريف بالكتاب الأول (كتاب الطالب) من سلسلة العربية للناشئين:

الكتاب الأول من سلسلة العربية للناشئين ينظر إلى اللُّغة نظرة شاملة، ويتناولها بطريقة متكاملة، فهو لا يقدم الأصوات العربية بمعزل،وإنَّما يقدمها في كلام طبيعي وضمن سياق مفهوم، ويعرض المفردات بالتدرُّج، وهو يدرِّب على النحو وظيفياً، ولا يلجأ إلى التحليل والمصطلحات النحوية، ويعالج المهارات اللغوية في توازن، ويؤمن بفعالية الاتصال في تعليم وتعلم اللغة، والكتاب يهتم بلغة الحياة، ولا يلجأ إلى أي لغة وسيطة في تعليم وتعلم اللُّغة العربية بوصفها لغة ثانية، ويتكون الكتاب من تسعين درساً، وثلاثين ورقة لتدريبات الكتابة، ويتكوَّن الكتاب من خمسة أقسام: أولها مدخل شفوي خالص، ويضم كلُّ قسم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ست وحدات تعليمية، خُصِّصت الوحدة الأخيرة لمراجعة ما تمَّ تعليمه في الوحدات الخمس السابقة،ويعالج الكتاب عشرة موضوعات ثقافية رئيسة، ممَّا يتصل باهتمام الناشئة ووعيهم، وأمَّا جمل الكتاب فقد بلغت (١١٠) جملة اسمية وفعلية، و (٤٤٥) من المفردات والتعبيرات الحية.

التعريف بكتاب المعلم المصاحب لكتاب الطالب:

يهدف هذا الكتاب إلى إرشاد المعلم لإحدى الطرق المناسبة لتدريس المادة المقدمة في الكتاب الأول من السلسلة، وفيه تحديد لأهم النقاط التي تتضمنها الوحدة التعليمية، من تراكيب وبنود نحوية ومفردات وتعبيرات وأصوات وحروف جديدة، كما يتضمن توضيحا للخطوات المقترح اتباعها في كل درس وفي إجراء التدريبات اللغوية المختلفة، ومقترحات بالنشاطات الإضافية المساعدة على أداء الدروس.

ويحتوي كتاب المعلم على: مقدمة، محتويات كتاب الطالب، إرشادات عامة للمعلم، وقائمة بالتعليمات والتعبيرات للاستعمال المستمر. وقد روعي في تصميمه أن يكون موازيا لكتاب الطالب درسا درسا، وصفحة صفحة، وتدريبا تدريبا، بجانب حل التدريبات، وذكر أهداف الوحدات التي ينبغي تحقيقها في نهاية البرنامج التعليمي.

تاسعاً: الدراسات السابقة:

الدراسة الأولى:

دراسة محمد علي الخولي بعنوان: (التراكيب الشائعة في اللُّغة العربية - دراسة إحصائية) دراسة منشورة (١٩٩٨م)؛ حيث هدفت الدراسة إلى اكتشاف درجات شيوع التراكيب الصرفية والنحوية، وأنماط الجمل المختلفة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأمَّا مجتمع الدراسة فقد تكوَّن من المجلات والكتب المدرسية والكتب العادية التي صدرت في السنوات العشر الأخيرة السابقة لتاريخ هذه الدراسة، فقد أثبتت الدراسة أنَّ الجملة الفعلية أشيع من بقية الجمل فقد بلغ تكرارها (٤١٨) من أصل (٦٥١) جملة، تمثِّل عينة الدراسة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المختارة من مجتمع الدراسة، وبلغت نسبتها إلى بقية الجمل (٦٤٪)، كما أثبتت الدراسة أنَّ الجمل التي لا محل لها من الإعراب أكثر شيوعاً من الجمل التي لها محل من الإعراب، وأنَّ مثل هذه الدراسات الإحصائية في مجال التراكيب الشائعة تعين في وضع مواد تعليمية للناطقين بها وبغيرها.

الدراسة الثانية:

دراسة رشيد محمد رشيد منصور بعنوان: (التراكيب اللُّغوية الشائعة في كتب تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها) قُدِّمَت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في جامعة اليرموك (١٩٨٩م)، حيث هدفت هذه الدراسة إلى اكتشاف شيوع التراكيب اللُّغوية في كتب تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، أمَّا عينة الدراسة فقد تكوَّنت من أربعة كتب لتعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها، تمثَّلت في مناهج ثلاثة معاهد في الوطن العربي، بالإضافة إلى منهج رابع صدر في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد قام الباحث بتحديد البنى الصرفية ' والتراكيب النحوية، وأنماط الجمل كما جاءت في كتب التراث،ثم تمت عملية تحليل النصوص، وإحصاء التراكيب التي تضمنتها، أمَّا من أهم نتائج هذه الدراسة ذات العلاقة بدراستنا، ما جاء في شيوع التراكيب النحوية، فقد وجد بأنَّ الجملة الاسميَّة أكثر شيوعاً من الجملة الفعليَّة، والجملة الصغرى أكثر شيوعاً من الجملة الكبرى، والجملة التي لا محل لها من الإعراب أكثر شيوعاً من الجملة التي لها محل من الإعراب، كما تبين من نتائج الدراسة أنَّ الجملة الاستفهامية مرتفعة بعض الشيء، إذا بلغت نسبتها (٢, ٢٥٪) من مجموع الجمل وقد تبين أنَّ الكتب التي أخذت منها العينات قد اشتركت في تقديم سبعين تركيباً لغوياً. وقد وصى الباحث بإجراء مزيد من الدراسات عن شيوع التراكيب اللغوية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الدراسة الثالثة:

دراسة صوفي بن مان الأمة بعنوان: (بناء التراكيب اللُّغوية المتداولة لتعليم اللُّغة العربية لتلاميذ ما قبل المدرسة – ماليزيا نموذجا)، نُشِرَتْ هذه الدراسة في مجلة الدراسات اللُّغوية والأدبية بماليزيا بتاريخ (٢٠١٧م)، وهدفت هذه الدراسة إلى تقديم مقترحات لعدد من التراكيب اللُّغوية المتداولة؛ بغرض تعليمها لتلاميذ التعليم قبل المدرسة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد كانت أدواتها الاستبانة للمعلِّمات والمقابلة مع خبراء التعليم في مجال التعليم قبل المدرسة، وأما عينة الدراسة فقد تمثَّلت في اختيار عدد من المعلمات في ثلاثة من رياض الأطفال بماليزيا،وكذلك عدد من الخبراء في مجال تعليم اللغة في ذات الرياض، ومن أهم نتائج هذه الدراسة أنَّ جميع عينة البحث وأفقت على سبعة من المجالات من ضمن (١١) مجالا، لتكون هي المواقف التي من خلالها يتم تعلُّم التراكيب المتداولة في اللغة العربية، والمجالات هي: التحايا، التعارف، أعضاء جسم الإنسان، الأعداد الأرقام، أسرتي، الألوان، بينما تباينت النسب في بقية المجالات الأربعة، كما وافقت المعلمات على استخدام الطرق الحديثة لتعليم التراكيب اللغوية المتداولة كالطريقة السمعيَّة الشفويَّة، وطريقة المحاكاة، ولعب الأدوار وغيرها من الطرق الحديثة بنسبة قدرها (٨٣٪)، كما قدَّم الخبراء عدداً من المقترحات والتراكيب المرادفة للتراكيب الشائعة والمتداولة؛ وذلك بغرض إتاحة الفرصة للأطفال لاختيار التركيب الذي يناسبهم من ضمن البدائل المتاحة لهم.

الدراسة الرابعة:

دراسة الصديق آدم بركات بعنوان: (أساليب عرض محتوى العناصر اللغوية في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى)، دراسة نُشِرَتْ في مجلة العربية للناطقين بغيرها – الصادرة في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، العدد العشرون (٢٠١٦)، من أهم أهداف هذه الدراسة توضيح أساليب عرض التراكيب اللغوية في سلاسل تعليم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العربية لغير الناطقين بها، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي القائم على الوصف والاستقراء والتحليل، وأما حدود الدراسة فقد ضمَّت ثلاث سلاسل هي العربية للناشئين، والعربية بين يديك، وسلسلة جامعة إفريقيا العالمية، ومن أهم نتائج هذه الدراسة أن التراكيب اللُّغوية قُدِّمت في سلاسل تعليم العربية للمبتدئين تقديماً وظيفياً تطبيقياً من خلال الحوارات وتدريبات الأنماط اللُّغوية، مع تدريب الطلاب أيضا على التدريبات الاتصالية الحياتية، كما اتفقت سلاسل تعليم العربية التي تُدرَّس في معاهد تعليم اللُّغة العربية في الدول العربية على أربع خطوات لتدريس العناصر اللُّغوية، والخطوات هي: النص، الشرح، التدريبات، القاعدة أو الخلاصة، وقد أوصت هذه الدراسة باختيار أساليب العرض التي تناسب كل عنصر من عناصر اللغة.

التعليق على الدراسات السابقة ومدى الإفادة منها:

اتفقت جميع الدراسات السابقة في تناولها لموضوع التراكيب اللغوية الشائعة، إلا أنها اختلفت في عينة دراستها، كما أنَّ دراسة صديق بركات تناولت أساليب عرض التراكيب الشائعة في سلاسل تعليم العربية لغير الناطقين بها، وفي رأي الباحِثَيْن أنَّ دراسة محمد علي الخولي هي الدراسة الأولى، التي اعتمدت عليها الكثير من الدراسات والكتب في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها،اتضح لنا ذلك في أثناء اطلاعنا على دراسة داؤود عبده بعنوان (ملاحظات حول التراكيب اللُّغوية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها)، حيث قُدِّمَتْ هذه الدراسة في ندوة: (تأليف كتب تعليم اللُّغة العربية للناطقين بلغات أخرى)، التي انعقدت في الرباط في الفترة من ٤ – ٧ مارس ١٩٨٠ م؛ حيث أشار الباحث داؤود عبده في دراسته الى أنَّه لا توجد دراسات سابقة في مجال شيوع التراكيب اللغوية في اللغة العربية، بعدها مباشرة صدرت دراسة الخولي (التراكيب الشائعة في اللغة العربية – دراسة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إحصائية) في طبعتها الأولى في عام ١٩٨٢م، هذا يؤكد على أسبقية دراسة الخولي وأصالتها في مجال التراكيب اللُّغوية في الدراسات الحديثة، كما نؤكد على أنَّ الدراسة الثانية دراسة رشيد منصور، استفادت من دراسة الخولي استفادة قصوى، وتوصلت إلى النتائج نفسها في شيوع التراكيب اللغوية، إلا في موضع واحد، حيث خرجت دراسة الخولي بأنَّ الجملة الفعلية أكثر شيوعاً من الجملة الاسمية ' بينما خرجت دراسة منصور بعكس ذلك، وفي تقدير الباحث ربما يعود ذلك لاختلاف عينة الدراستين، وقد استفاد الباحثان من توصيات هذه الدراسات في اختيار موضوع هذه الدراسة.

وقد استفادت جميع سلاسل تعليم العربية لغير الناطقين بها من دراسات الخولي في مجال شيوع التراكيب اللُّغوية، وفي مجال شيوع مفردات اللغة العربية (١٩٨٠م)؛ باعتبار أنَّ معظم السلاسل الحديثة اعتمدت في تراكيبها ومفرداتها على مبدأ الشيوع، وقد استفادت أيضاً من قوائم الشيوع في مجال المفردات ولكن في التراكيب الشائعة ربما كانت الاستفادة القصوى من دراسة الخولي.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوَّن مجتمع الدراسة من كتب سلسلة العربية للناشئين، وهي ستة كتب للطالب، حيث اخترنا منها كتاب الطالب الأول لدراسة التراكيب اللُّغوية الواردة فيه.

وقد قام الباحثان بتحليل (٣٠) وحدة دراسية تشكل جميع الوحدات الدراسية في الكتاب الأول، ثم استخرجا منها التراكيب موضوع الدراسة.

طبيعة التحليل:

تم حصر الجمل التي جاءت في موضوعات الكتاب في وحداته السابقة، ومن ثم تم تصنيف الجمل إلى جمل اسميَّة وجمل فعليَّة، وتم وضع كل نمط من أنماط الجمل في جدول خاص بها، وتم تقسيم الجدول إلى عمودين، العمود الأول ذُكِرَتْ فيه الجملة، والعمود الثاني حدَّدنا فيه نمط التركيب اللُّغوي، ومن ثمَّ تم النظر في التراكيب التي وردت في الجداول، وتحديد عددها، وأنماطها، وتمت مناقشتها في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها، حيث تجيب هذه الدراسة في هذا الإطار العملي عن الأسئلة التالية:

السؤال الرئيس: إلى أيِّ مدى توافرت معايير اختيار التراكيب اللغوية الشائعة في التراكيب الواردة في الكتاب الأول من كتب السلسلة؟

وتفرَّعت من هذا السؤال الأسئلة التالية:

١. كم عدد التراكيب اللُّغوية الواردة في الكتاب الأول من كتب السلسلة؟
٢. ما أنماط التراكيب اللُّغوية الواردة في الكتاب الأول من كتب السلسلة؟
٣. كيف تم تقديم تلك التراكيب اللُّغوية في المحتوى المقدم لتعليمها؟
٤. إلى أيِّ مدى تنوعت أنماط التدريبات اللُّغوية الخاصة بالتراكيب الواردة في الكتاب الأول من كتب السلسلة؟
٥. إلى أيِّ مدى تنوعت أساليب تقويم المتعلمين في تعلُّمهم للتراكيب اللُّغوية الواردة في الكتاب الأول من كتب السلسلة؟

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

نتائج الدراسة:

أولا: التراكيب الاسميَّة:

جدول رقم (١) يوضح الجمل والتراكيب الاسميَّة وأنماطها في كتاب الطالب (١) من سلسلة العربية للناشئين

م	الجمــلة	نمط التركيب
١	أنا كمال.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد معرفة.
٢	أنا خديجة.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد معرفة.
٣	من غائب؟	مبتدأ اسم استفهام + خبر مفرد نكرة.
٤	غسان غائب.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد نكرة.
٥	أين صابر؟	خبر مقدم + مبتدأ مفرد مؤخر.
٦	صابر في المسجد.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر شبه جملة.
٧	أين النظارة؟	خبر مقدَّم + مبتدأ مؤخر.
٨	النظارة في الحقيبة.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر شبه جملة.
٩	ما هذا؟	مبتدأ اسم استفهام + خبر مفرد معرفة.
١٠	هذا صوت الجرس.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد معرفة (مضاف) + مضاف إليه.
١١	أنت متأخر.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد نكرة.
١٢	عند عادل مركب.	خبر مقدم + مبتدأ مؤخر.
١٣	مركب عادل أحمر.	مبتدأ مفرد معرفة (مضاف)+ مضاف إليه + خبر مفرد نكرة.
١٤	مركب عادل يمشي.	مبتدأ مفرد معرفة (مضاف)+ مضاف إليه + خبر جملة فعلية.
١٥	عادل يرسم المركب الأحمر.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر جملة فعلية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	الجمــلة	نمط التركيب
١٦	الورق يعوم في الماء.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر جملة فعلية.
١٧	عادل يمشي.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر جملة فعلية.
١٨	هذا عبد الله.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر معرفة.
١٩	هو باكستاني.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد نكرة.
٢٠	أنا تلميذ جديد.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد نكرة + صفة.
٢١	اسمي سراج.	مبتدأ مفرد معرفة (مضاف) + خبر مفرد معرفة.
٢٢	هل أنت نيجيري؟	حرف استفهام + مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد نكرة.
٢٣	نعم، أنا نيجيري.	حرف جواب + مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد نكرة.
٢٤	لا، أنا غاني.	حرف جواب + مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد نكرة.
٢٥	ما جنسيتك؟	مبتدأ اسم استفهام + خبر مفرد معرفة.
٢٦	هذه طوابع سورية.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد نكرة + صفة.
٢٧	هل صديقتك طالبة؟	حرف استفهام +مبتدأ مضاف + مضاف إليه + خبر مفرد نكرة
٢٨	نعم، هي طالبة.	حرف جواب + مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد نكرة.
٢٩	لا، هي ممرضة.	حرف جواب + مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد نكرة.
٣٠	أين صورتك؟	خبر مقدَّم + مبتدأ مؤخر (مفرد معرفة مضاف) + مضاف إليه.
٣١	هذه صورتي.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد معرفة (مضاف) + مضاف إليه.
٣٢	هذه صورتها.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد معرفة (مضاف) + مضاف إليه.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	الجمـلة	نمط التركيب
٣٣	المدرس يريد التلميذ النيجيري الجديد.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر جملة فعلية.
٣٤	أنت المطلوب.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد معرفة.
٣٥	بكم القلم؟	خبر مقدَّم + مبتدأ مؤخر.
٣٦	القلم بعشرة قروش.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر شبه جملة + تمييز.
٣٧	هل أنت ذاهب إلى المكتبة؟	حرف استهام + مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد نكرة + جار ومجرور.
٣٨	لا، أنا ذاهب إلى الفصل.	حرف جواب + مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد نكرة + جار ومجرور.
٣٩	عندي درس حساب.	خبر مقدم + مبتدأ مؤخر (مفرد معرفة مضاف) + مضاف إليه.
٤٠	لماذا تسرع؟	مبتدأ اسم استفهام + خبر جملة فعلية.
٤١	أنا ذاهب إلى المسجد أصلي.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد نكرة + جار ومجرور+ فعل + فاعل.
٤٢	معمل اللغة أمام المكتبة.	مبتدأ مفرد معرفة (مضاف)+مضاف إليه + خبر مفرد معرفة (مضاف) + مضاف إليه.
٤٣	من أين أنت قادم؟	خبر مقدم + ضمير الفصل + مبتدأ مؤخر.
٤٤	أنا قادم من الملعب.	مبتدأ معرفة + خبر مفرد نكرة + جار ومجرور.
٤٥	طارق يبحث عنك.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر جملة فعلية.
٤٦	في المكتبة تلاميذ كثيرون.	خبر مقدم (جار ومجرور) + مبتدأ +صفة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	الجمــلة	نمط التركيب
٤٧	عبد الله لا يجد أحمد.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر جملة فعلية.
٤٨	كم صورة أحضرت؟	مبتدأ اسم استفهام + تمييز + خبر جملة فعلية.
٤٩	أنا مشترك في جماعة الصحافة.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد نكرة + حرف جر + اسم مجرور مضاف + مضاف إليه.
٥٠	لماذا لا تلبس ملابس الرياضة؟	مبتدأ اسم استفهام + خبر جملة فعلية.
٥١	عندك تدريب.	خبر مقدَّم + مبتدأ مؤخر.
٥٢	متى المباراة؟	خبر مقدم + مبتدأ مؤخر.
٥٣	المباراة غداً.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر ظرف.
٥٤	أسئلة اللغة العربية سهلة.	مبتدأ مفرد معرفة (مضاف) + مضاف إليه + صفة +خبر مفرد نكرة.
٥٥	السؤال الأول صعب.	مبتدأ مفرد معرفة + صفة +خبر مفرد نكرة.
٥٦	متى تحضر؟	مبتدأ اسم استفهام + خبر جملة فعلية.
٥٧	هذه أسرتي.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد معرفة (مضاف) + مضاف إليه.
٥٨	البنت عمرها ثلاثة سنوات.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر جملة اسمية.
٥٩	هذه الهدية لي.	مبتدأ مفرد معرفة + بدل + خبر جار ومجرور.
٦٠	هذه الهدية لكم.	مبتدأ مفرد + بدل + خبر جار ومجرور.
٦١	للواحد خمس قطع.	خبر مقدم + مبتدأ مؤخر (مضاف) + تميز مجرور بالإضافة.
٦٢	حُجرة النوم تحتاج إلى تنظيم.	مبتدأ مفرد معرفة (مضاف) + مضاف إليه + خبر جملة فعلية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	الجمــلة	نمط التركيب
٦٣	هل في الإبريق ماء؟	حرف استهام + خبر مقدم شبه جملة + مبتدأ مؤخر.
٦٤	الشاي على الرف.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر شبه جملة.
٦٥	عمك سيزورنا على العشاء.	مبتدأ مفرد معرفة (مضاف) + مضاف إليه +خبر جملة فعلية.
٦٦	خالتك ستزورنا اليوم.	مبتدأ مفرد معرفة (مضاف) + مضاف إليه +خبر جملة فعلية.
٦٧	أنا أفضل الألوان المائية.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر جملة فعلية.
٦٨	هذا دفتر من الورق الأصفر.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد نكرة + جار ومجرور + صفة.
٦٩	أسرة عبد العزيز تسكن في شقة.	مبتدأ معرفة (مضاف)+ مضاف إليه+ خبر جملة فعلية.
٧٠	الأم ترتب البيت وتعمل الطعام.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر جملة فعلية + حرف عطف + جملة فعلية (فعل + فاعل + مفعول به).
٧١	هناك صحيفة على الطاولة.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد نكرة + جار ومجرور.
٧٢	التلفزيون قريب من المائدة.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد نكرة + جار ومجرور.
٧٣	هذه صورتها.	مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد معرفة (مضاف) + مضاف إليه.

بالنظر إلى الجدول رقم (١) يلاحظ أنَّ عدد الجمل التي جاءت في الجدول أعلاه بلغ (٧٣) جملة اسميَّة، أمَّا أنماط التراكيب الاسميَّة الكامنة خلف هذه الجمل فقد جاءت على النحو التالي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أولًا: التراكيب الاسميَّة الأساسيَّة:

(١) مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد معرفة. بلغ عدد الجمل التي جاءت في ضوء هذا التركيب (٤) جمل على النحو التالي: (١)، (٢)، (٣٤)، (١٨).

(٢) مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد معرفة مضاف + مضاف إليه. بلغ عدد الجمل التي جاءت في ضوء هذا التركيب (٥) جمل، أرقامها على النحو التالي:
(١٠)، (٣١)، (٣٢)، (٥٧)، (٧٣).

(٣) مبتدأ مفرد معرفة مضاف + مضاف إليه + خبر مفرد معرفة.
جاءت جملة واحدة في ضوء هذا التركيب، وهي الجملة رقم (٢١).

(٤) مبتدأ مفرد معرفة مضاف + مضاف إليه + خبر مفرد معرفة مضاف + مضاف إليه.
جاءت جملة واحدة في ضوء هذا التركيب، وهي الجملة رقم (٤٢).

(٥) مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد نكرة.
جاءت (٣) جمل في ضوء هذا التركيب، أرقامها على النحو التالي: (٤)، (١١)، (١٩).

(٦) مبتدأ مفرد معرفة مضاف + مضاف إليه + خبر مفرد نكرة.
جاءت جملتان في ضوء هذا التركيب، أرقامهما على النحو التالي: (١٢، (١٣).

يمكن حصر التراكيب الاسميَّة الأساسيَّة أعلاه في نمطين أساسيين هما: ١- التركيب الاسمي الإسنادي مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد معرفة أو نكرة.
٢- التركيب الاسمي الإضافي (تكون الإضافة إمَّا في المبتدأ أو الخبر، أو فيهما معا).

ثانيا: التراكيب الاسميَّة غير الأساسيَّة:

وقد جاءت أنماطها على النحو التالي:

(١) مبتدأ مفرد معرفة + خبر شبه جملة.
وقد جاءت (٤) جمل في ضوء هذا التركيب، أرقامها على النحو التالي: (٦)، (٨)، (٥٣) (٦٤).

(٢) شبه جملة خبر مقدَّم + مبتدأ مؤخر. وقد جاءت صوره على النحو التالي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١- شبه جملة خبر مقدَّم+ مبتدأ مفرد معرفة مؤخر (مضاف) + مضاف إليه. وقد جاءت جملتان في ضوء هذا التركيب، أرقامهما على النحو التالي: (٣٩)، (٦١).
٢- شبه جملة خبر مقدَّم + مبتدأ مفرد نكرة مؤخر+ صفة (الجملة رقم ٢٦). ٣- شبه جملة خبر مقدَّم+مبتدأ مفرد نكرة مؤخر (الجملة رقم ٥٠).
(٣) مبتدأ مفرد معرفة + خبر شبه جملة + القيود. وقد جاءت جملة واحدة في ضوء هذا التركيب هي الجملة رقم (٣٦).
(٤) مبتدأ مفرد معرفة + القيود + مبتدأ مفرد معرفة أو نكرة. وقد جاءت صوره على النحو التالي:
١- مبتدأ مفرد معرفة (مضاف + مضاف إليه)+ صفة + خبر مفرد نكرة (الجملة رقم (٥٤).
٢- مبتدأ مفرد معرفة + صفة + خبر مفرد نكرة (الجملة رقم ٥٥).
٣- مبتدأ مفرد معرفة + بدل + خبر جار ومجرور (الجملتان رقم (٥٩)، ورقم (٦٠).
(٥) مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد معرفة أو نكرة + القيود. وقد جاءت صوره على النحو التالي:
١- مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد نكرة + صفة (الجملتان: ٢٠، و٢٦).
٢- مبتدأ مفرد معرفة+ خبر مفرد نكرة + جار ومجرور (الجمل رقم (٤٤)، (٧١)، (٧٢).
٣- مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد نكرة + جار ومجرور مضاف + مضاف إليه (الجملة رقم ٤٩).
٤- مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد نكرة + جار ومجرور + صفة (الجملة رقم (٦٨)).
(٦) مبتدأ مفرد معرفة + خبر جملة فعلية. بلغ عدد الجمل التي جاءت في ضوء هذا التركيب (١٢) جملة أرقامها على النحو التالي: (١٤)، (١٥)، (١٦)، (١٧)، (٣٣)، (٤٥)، (٤٧)، (٦٢)، (٦٥)، (٦٦)، (٦٧)، (٦٩).
أما صور هذا النمط فقد تنوعت على النحو التالي: -
(مبتدأ مفرد معرفة + خبر جملة فعلية)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١- مضاف + مضاف إليه +فعل مضارع + فاعل ضمير مستتر للمفرد المذكَّر الغائب (الجملة رقم ١٤) ٢-علم مفرد + فعل مضارع + فاعل ضمير مستتر للمفرد المذكَّر الغائب + مفعول به + صفة (١٥).

٣- معرف بأل + فعل مضارع + فاعل ضمير مستتر للمفرد المذكَّر الغائب + جار ومجرور (الجملة رقم ١٦).

٤- علم مفرد + فعل مضارع + فاعل ضمير مستتر للمفرد المذكَّر العاقل (الجملة رقم ١٧).

٥- معرف بأل + فعل مضارع + فاعل ضمير مستتر للمفرد المذكَّر الغائب + مفعول به + صفة أولى + صفة ثانية (الجملة رقم ٣٣).

٦- علم مفرد + فعل مضارع + فاعل ضمير مستتر للمفرد المذكَّر الغائب + جار ومجرور (الجملة رقم ٤٥).

٧- علم مفرد + حرف نفي + فعل مضارع + فاعل ضمير مستتر للمفرد المذكَّر الغائب + مفعول به (الجملة رقم ٤٧).

٨- مضاف + مضاف إليه + فعل مضارع +مفعول به ضمير + فاعل ضمير مستتر للمفردة المؤنثة الغائبة +جار ومجرور (الجملة رقم ٦٢).

٩- مضاف + مضاف إليه + فعل مضارع + مفعول به ضمير +فاعل ضمير مستتر للمفرد المذكَّر الغائب +جار ومجرور (الجملة رقم ٦٥).

١٠- مضاف + مضاف إليه + بدل + فعل مضارع + فاعل مستتر للمفردة الغائبة المؤنثة + ظرف زمان (الجملة رقم ٦٦).

١١- ضمير المتكلم المفرد + فعل مضارع + فاعل ضمير منفصل للمتكلم المفرد المذكَّر + مفعول به + صفة (٦٧).

١٢ - مضاف + مضاف إليه + فعل مضارع + فاعل ضمير مستتر للمفردة المؤنثة الغائبة + جار ومجرور (الجملة رقم ٦٩).

(٧) مبتدأ مفرد معرفة + خبر جملة اسمية. وقد جاءت صورة في ضوء هذا التركيب على

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

النحو التالي:

مبتدأ أول (مفرد معرف معرف بأل) + مبتدأ ثاني (مفرد معرفة مضاف) + مضاف إليه +خبر مفرد معرفة مضاف + مضاف إليه (الجملة رقم ٥٨).

(٨) التركيب الاسمي الاستفهامي، وقد جاءت أنماطه على النحو التالي:

(١) **النمط الأول**: مبتدأ اسم استهام + خبر مفرد، وقد جاءت صوره على النحو التالي:

١- مبتدأ اسم استفهام + خبر مفرد معرفة (الجملتان ٩، ٢٥).

٢- مبتدأ اسم استفهام + خبر مفرد نكرة (الجملة رقم ٣).

٣- مبتدأ اسم استفهام + خبر جمل فعلية (الجمل ٤٠، ٥٠، ٥٦).

(٢) **النمط الثاني**: مبتدأ اسم استفهام (خبر مقدَّم) + مبتدأ مؤخر (الجمل ٣٠،٧،٥، ٣٥، ٥٢) (٣) النمط الثالث: مبتدأ اسم استفهام + قيد (تمييز) +خبر جملة فعلية (الجملة رقم ٤٨)

(٤) **النمط الرابع**: حرف استفهام + مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد نكرة، وقد جاءت صوره على النحو التالي:

١- حرف استفهام + مبتدأ مفرد معرفة مضاف + مضاف إليه + خبر مفرد نكرة (الجملة رقم ٢٧)

٢- حرف استفهام + مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد نكرة + جار ومجرور (الجملتان: (٣٧)، ٣٨).

٣- حرف استفهام + مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد نكرة (الجملة رقم (٢٢)).

(٥) **النمط الخامس**: حرف استفهام +جار ومجرور (خبر مقدَّم) + مبتدأ مؤخَّر (الجملة ٦٣).

(٦)**النمط السادس**: حرف جر + اسم استفهام (الجار والمجرور خبر مقدم)+ ضمير الشأن + خبر مفرد نكرة (الجملة رقم ٤٣).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(٨) التركيب المعقَّد (الجملة الكبرى). وقد جاءت أنماطه على النحو التالي:

١- مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد نكرة + جار ومجرور + فعل + فاعل (الجملة رقم ٤١)

٢- مبتدأ مفرد معرفة + فعل + فاعل + مفعول به + حرف عطف + فعل + فاعل + مفعول به (الجملة رقم ٧٠).

(٩) حرف جواب + مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد نكرة (الجملتان ٢٣، ٢٤، ٢٨، ٢٩).

يتَّضح من التحليل أعلاه للتراكيب الاسمية غير الأساسية، أنَّ عدد أنماطها (١٥) نمطاً تركيبياً غير أساسي.

ومن ثَمَّ بلغت جميع عدد أنماط التراكيب الاسميَّة الأساسيَّة وغير الأساسية (١٧) تركيباً اسمياً في الكتاب الأول من كتب السلسلة.

ثانيا: التراكيب الفعليَّة:

جدول رقم (٢) يُوضِّح الجمل والتراكيب الفعليَّة في كتاب الطالب (١) من سلسلة العربية للناشئين

م	الجملة	نمط التركيب
١	ألعب كرة القدم.	فعل + فاعل + مفعول به مضاف + مضاف إليه.
٢	هل ألعب معك؟	حرف استفهام + فعل + فاعل + جار ومجرور.
٣	تعال.	فعل + فاعل
٤	هل أرسم معك؟	حرف استفهام + فعل + فاعل + جار ومجرور.
٥	تعالى نرسم.	فعل + فاعل + فعل + فاعل.
٦	يا شكري.	(حرف نداء + منادى مفرد علم) فعل + فاعل + مفعول به
٧	أذهب إلى الفصل.	فعل + فاعل + جار ومجرور.
٨	هات النظارة.	فعل + فاعل+ مفعول به.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	الجمـلة	نمط التركيب
٩	نظف النظارة.	فعل + فاعل + مفعول به.
١٠	استمع يا زكريا.	فعل + فاعل + مفعول به.
١١	أريد هذا الطابع.	فعل + فاعل + مفعول به + بدل.
١٢	هات تفاحة وموزة.	فعل + فاعل + مفعول به + حرف عطف + اسم معطوف.
١٣	تعالى هنا.	فعل + فاعل + مفعول به.
١٤	أذهب هناك.	فعل + فاعل + مفعول به.
١٥	أريد التلميذ النيجيري.	فعل + فاعل+ مفعول به + صفة.
١٦	تشتري القلم من المقصف.	فعل + فاعل + مفعول به + جار ومجرور.
١٧	تعال هنا نستعرض.	فعل + فاعل + مفعول به + فعل + فاعل.
١٨	أريد معمل اللغة.	فعل+ فاعل + مفعول به مضاف + مضاف إليه.
١٩	أتناول الطعام ثم أحضر.	فعل + فاعل + مفعول به + حرف عطف + فعل + فاعل
٢٠	هل عملت واجب الجغرافيا؟	حرف استهام + فعل + فاعل + مفعول به + مضاف إليه.
٢١	أحضرت ثلاث صور.	فعل + فاعل + مفعول به + مضاف إليه.
٢٢	هل سمعت عن معرض المدرسة؟	حرف استفهام + فعل + فاعل + جار ومجرور + مضاف إليه
٢٣	عملت صحيفة جميلة.	فعل + فاعل +مفعول به + صفة.
٢٤	سأحضر الطعام والفاكهة.	فعل + فاعل + مفعول به + حرف عطف + اسم معطوف.
٢٥	وصل التلاميذ مع المشرف.	فعل + فاعل + جار ومجرور.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	الجمـلة	نمط التركيب
٢٦	أقام التلاميذ خيمة.	فعل + فاعل + مفعول به.
٢٧	سأزورك.	فعل + فاعل + مفعول به.
٢٨	أحضر في الخامسة مساءً.	فعل + فاعل + مفعول به + جار ومجرور + ظرف.
٢٩	أتناول الفطور في السابعة.	فعل + فاعل + مفعول به + جار ومجرور.
٣٠	أقوم من النوم مبكراً.	فعل + فاعل + جار ومجرور + حال.
٣١	افتحي النافذة.	فعل + فاعل + مفعول به.
٣٢	ماذا تلعب؟	مفعول به مقدم + فعل + فاعل.
٣٣	من أين اشتري القلم؟	جار ومجرور + فعل + فاعل +مفعول به.
٣٤	إلى أين تذهب؟	جار ومجرور + فعل + فاعل
٣٥	ماذا تقرأ في المكتبة؟	مفعول به مقدم + فعل + فاعل + جار ومجرور.
٣٦	متى تتناول الفطور؟	اسم استفهام + فعل + فاعل + مفعول به.
٣٧	يا أستاذ.	حرف نداء + منادى (فعل + فاعل + مفعول به)

بالنظر في الجدول رقم (٢) يلاحظ أنَّ عدد الجمل الفعليَّة (٣٧) جملة، وأمَّا التراكيب الفعليَّة الكامنة خلف هذه الجمل فقد جاءت أنماطها على التالي:

أولا: التراكيب الفعليَّة الأساسيَّة: وقد جاء نمطها على النحو التالي:

فعل + فاعل (الجملة رقم ٣).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ثانيا: التراكيب الفعليّة غير الأساسيَّة: جاءت أنماطها على النحو التالي:

(١) فعل + فاعل + القيود. وقد جاءت صوره على النحو التالي:

١- فعل + فاعل + مفعول به (الجمل: ٦، ٨، ٩، ١٣، ١٤، ٢٦، ٢٧، ٣١، ٣٧).

٢- فعل + فاعل + مفعول به + بدل (الجملة رقم ١١).

٣- فعل + فاعل + جار ومجرور (الجملتان: ٧، ٢٥).

٤- فعل + فاعل + مفعول به + حرف عطف + اسم معطوف (الجملتان: ١٢، ٢٤).

٥- فعل + فاعل + مفعول به + جار ومجرور + ظرف (الجملة رقم (٢٨).

٦- فعل + فاعل + مفعول به مضاف + مضاف إليه (تمييز) (الجمل: ١، ١٨، ٢١).

٧- فعل + فاعل + مفعول به + صفة (الجملتان: ١٥، ٢٣).

٨- فعل + فاعل + جار ومجرور + حال (الجملة رقم ٣٠).

٩- فعل + فاعل + مفعول به + جار ومجرور (الجملتان: ١٦، ٢٩).

(٢) حرف أو اسم استفهام + فعل + فاعل + القيود. وقد جاءت صوره على النحو التالي:

١- حرف استفهام + فعل + فاعل + جار ومجرور (الجملتان: ٢، ٤).

٢- حرف استفهام + فعل + فاعل + جار ومجرور مضاف + مضاف إليه (الجملة رقم ٢٢).

٣ - حرف استفهام + فعل + فاعل + مفعول به مضاف + مضاف إليه (الجملة ٢٠).

٤- اسم استفهام + فعل + فاعل + مفعول به (٣٦).

(٣) التركيب الفعلي المعقَّد، وقد جاءت أنماطه على النحو التالي:

١- فعل + فاعل + فعل + فاعل (الجملة رقم ٥).

٢- فعل + فاعل + أداة نداء + منادى (فعل + فاعل + مفعول به، الجملة رقم ١٠).

(٣) مفعول به مقدَّم + فعل + فاعل (الجملة رقم ٣٢).

(٤) مفعول به مقدَّم + فعل + فاعل + جار ومجرور (الجملة رقم ٣٥).

(٥) شبه الجملة + جملة فعلية. وقد جاءت صوره على النحو التالي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١- جار ومجرور + فعل + فاعل (الجملة رقم ٣٤).
٢- جار ومجرور + فعل + فاعل + مفعول به (الجملة رقم ٣٣).

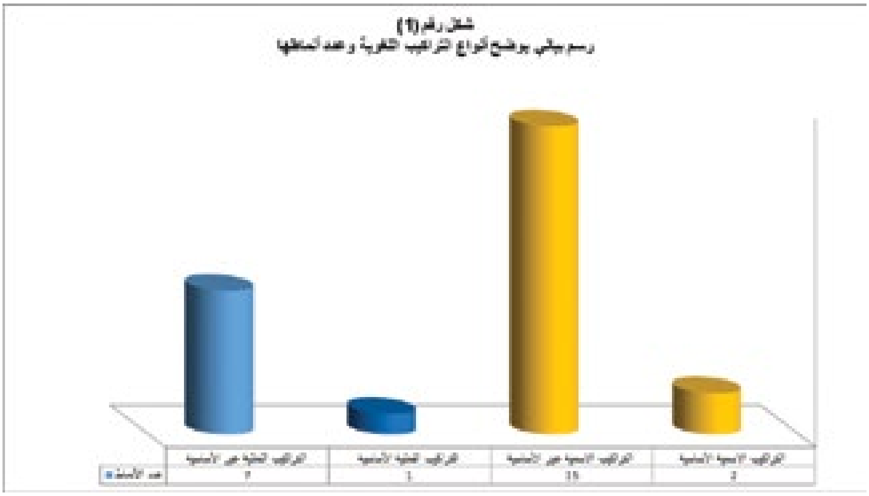
يتَّضح من التحليل أعلاه أنَّ التراكيب الفعليَّة غير الأساسيَّة أنماطها (٧) أنماط مركَّبة تركيبياً غير أساسي، أما الصور فهي كثيرة، وبالتالي يصبح عدد التراكيب الفعليَّة الأساسيَّة وغير الأساسيَّة (٨) تراكيب مركَّبة تركيبا فعليًّا، وبالنظر لجميع أنماط التراكيب الاسميَّة والفعليَّة الأساسية وغير الأساسيَّة فقد بلغ عدده (٢٥) تركيباً لغوياً، الأساسية منها (٣) تراكيب، وبالتالي غير الأساسية بلغ عددها (٢٢) تركيبا اسمياً وفعلياً.

وبتعرُّف أنماط التراكيب اللُّغوية الاسميَّة الأساسيَّة وغير الأساسيَّة، والفعليَّة الأساسيَّة وغير الأساسيَّة يكون الباحثان قد أجابا عن السؤالين الأولين من أسئلة الدراسة، والمتعلقين بتحديد أنماط التراكيب وعددها، وبالنظر للجدول رقم (٣) أدناه، والرسم البياني المصاحب له في الشكل رقم (١)، يمكن تلخيص التراكيب اللُّغوية، وعدد أنماطها على النحو التالي:

جدول رقم (٣) أنواع التراكيب اللُّغوية وعدد أنماطها

نوع التركيب	عدد الأنماط
التراكيب الاسميَّة الأساسيَّة	٢
التراكيب الاسميَّة غير الأساسيَّة	١٥
التراكيب الفعليَّة الأساسيَّة	١
التراكيب الفعليَّة غير الأساسيَّة	٧
المجموع	٢٥

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً



وأما السؤال الثالث في هذه الدراسة هو: كيف تم تقديم هذه التراكيب اللُّغوية في المحتوى المقدَّم لتعليمها؟

لتعرُّف طرق تقديم التراكيب اللُّغوية السابقة وأساليبها، رجع الباحثان لكتاب الطالب (١)، وكتاب المعلِّم (١)، باعتبار أنَّ كتاب الطالب يُقَدِّم لك المحتوى، وكتاب المعلِّم يشرح الأساليب والطرق التي يُعالج بها محتوى الكتاب، وبالنظر في هذين الكتابين، اتضح للباحثين الآتي: تم تقديم هذه التراكيب اللُّغوية من خلال حوارات ترتبط بمواقف حياتية مهمة في حياة الطالب اليومية والمستقبلية، وقد بدأت هذه الحوارات بمرحلة شفهية خالصة، اعتمدت على الصوت والصورة فقط، ومن ثم بدأت المرحلة الثانية من الحوارات، والتي اعتمدت عليهما بالإضافة إلى القراءة والكتابة (كتاب المعلم ١).

كما اتَّبعت هذه الحوارات خطوات تدريس الحوار المتعارف عليها في أدبيات تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها، والتي تبدأ بالتمهيد وتنتهي بتمثيل الحوار.

وبالتالي تُقَدَّم التراكيب اللُّغوية بصورة وظيفية في المحتوى، دون الإشارة إلى القواعد التي تحكمها؛ والغرض من ذلك استخدام اللغة بصورة عملية من خلال شرح التراكيب باستخدام الوسائل المتنوعة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

السؤال الرابع:

إلى أي مدىً تنوعت أنماط التدريبات اللُّغوية الخاصة بالتراكيب الواردة في الكتاب الأول من كتب السلسلة؟

يتضمَّن كتاب الطالب جميع أنواع التدريبات اللُّغوية، والتي تتمثل في الآتي:

١. تدريبات الاستماع: استمع للحوار التالي:
سراج: أنا تلميذ جديد. اسمي سراج. سميرة: أهلا سراج. اسمي سميرة.
سميرة: هل أنت نيجيري. سراج: نعم، أنا نيجيري.

٢. تدريبات الترديد: استمع وردد: (أ)هذا قلم جميل. (ب) من أين تشتري القلم يا طارق؟ اشتري القلم من المكتبة. (ج) تعال.

٣. أجب عن الأسئلة التالية مستعينا بالصور: (أ) أين التلميذ ؟ التلميذ في....... (ب) بكم القلم؟ القلم ب...... (ج) إلى أين تذهب؟ أذهب إلى........

٤. تدريبات تكوين الأسئلة: هات أسئلة كما في المثال: الأستاذ في المسجد. (أين الأستاذ). (أ) نعم، التلميذ في المعمل. السؤال (..............) (ب) الحقيبة في الفصل. السؤال (..........)

٥. تدريبات التحويل: حول كما في المثال: عبدالله تلميذ. (هو تلميذ). عبدالل باكستاني (.......)

٦. تدريبات الاستبدال: استبدل كما في المثال: هل محمد ماليزي ؟ (أحمد). (هل أحمد نيجيري). هل فاطمة ماليزية. (جوهرة).

٧. التدريبات الاتصالية. مثل الحوار..

يلاحظ أن تدريبات الكتاب جاءت شاملة ومتضمنة لأنماط التدريبات الأساسية في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها، كما تضمنت التدريبات أنماط التراكيب اللُّغوية الأساسيَّة (الاسميَّة والفعليَّة)، وكذلك تضمنت أنماط التراكيب اللُّغوية غير الأساسيَّة (الاسميَّة والفعليَّة)، ويمكن أن نلاحظ ذلك من خلال تحليل أمثلة التدريبات السابقة على

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

النحو التالي: ١-أنا تلميذ جديد. نمط هذا التركيب (مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد معرفة + صفة)، هذا تركيب اسمي غير أساسي. ٢- اسمي سراج (مبتدأ مفرد معرفة مضاف + مضاف إليه + خبر مفرد معرفة) هذا تركيب اسمي أساسي. ٣- أين التلميذ ؟ (خبر مقدم + مبتدأ مفرد مؤخر) - تركيب اسمي استفهامي غير أساسي. ٤- تعال (فعل + فاعل) تركيب فعلي أساسي. ٥- اشتري القلم من المكتبة (فعل + فاعل + مفعول به + حرف جر + اسم مجرور) تركيب فعلي غير أساسي (فعل + فاعل + القيود)، وهكذا تسير تدريبات الكتاب متضمنة أنماط التدريبات اللُّغوية، وأنماط التراكيب اللُّغوية الأساسيَّة وغير الأساسيَّة التي تناولها الباحثان في الإطار النظري و العملي للدراسة.

وبعد أن تعرَّفنا أنماط التدريبات، ننتقل بعد ذلك للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة وهو:

إلى أيِّ مدى تنوعت أساليب تقويم المتعلمين في تعلمهم للتراكيب اللُّغوية الواردة في الكتاب الأول من كتب السلسلة؟

من خلال تحليل كتاب الطالب، اتَّضح لنا تنوع أساليب تقويم المتعلمين، من خلال التدريبات الكثيفة والمتنوعة، من تدريبات آلية، إلى تدريبات المعنى، إلى تدريبات الاتصال، إضافة إلى اعتماد الكتاب مبدأ تخصيص الوحدة السادسة لمراجعة ما دُرِسَ، وكذلك تخصيص دروس بعينها لمراجعة ما دُرِسَ من دروس في الوحدات المختلفة. ومن خلال الأمثلة التي ساقها الباحثان في الإجابة عن السؤال السابق يلاحظ مدى تنوع التدريبات، ومدى تضمنها لأنماط التدريبات الأساسية (الاسميَّة والفعليَّة)، والتدريبات غير الأساسيَّة (الاسميَّة والفعليَّة).

الدراسة على السؤال الأخير وأخير تجيب وهو:

إلى أيِّ مدى توافرت معايير اختيار التراكيب في تراكيب الكتاب الأول من كتب السلسلة؟

سبق وأن تناول الباحث معايير اختيار التراكيب اللُّغوية في كتب وسلاسل تعليم اللغة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العربية لغير الناطقين بها في الإطار النظري للدراسة، وفي ضوء الإجابة عن الأسئلة الفرعية للدراسة ومقارنتها مع

المعايير النظرية لاختيار التراكيب اللغوية، يجيب الباحث عن السؤال الرئيس للدراسة، والمتعلق بمدى توافر معايير اختيار التراكيب اللُّغوية في تراكيب الكتاب الأول من كتب السلسلة، والإجابة على النحو التالي:

المعيار الأول: اختيار التراكيب الشائعة:

بالنظر إلى أنماط التراكيب التي وردت في كتاب الطالب (١)، يلاحظ أن عددها بلغ (٢٥) نمطاً تركيبّاً اسميّاً وفعليّاً؛ حيث بلغ عدد التراكيب الاسميَّة التي تم اختيارها (١٧) تركيباً اسميّاً، في الوقت الذي بلغ فيه عدد أنماط التراكيب الفعليَّة (٨) تراكيب فعليَّة، وقد توافر معيار الشيوع في تراكيب الكتاب الأول من كتب السلسلة. كما توافر معيار شيوع الجمل التي جاءت في ضوء التراكيب اللُّغوية، حيث أثبتت دراسة رشيد محمد رشيد وهي من الدراسات السابقة،أن الجملة الاسميَّة أكثر شيوعا من الجملة الفعليَّة، ويلاحظ أنَّ عدد الجمل الاسميَّة في الكتاب الأول بلغ (٧٣) جملة اسميَّة، في الوقت الذي بلغ فيه عدد الجمل الفعليَّة (٣٧) جملة فعليَّة، كما أنَّ الجملة الاستفهامية مرتفع بعض الشيء وهذا من معيار الشيوع، حيث بلغ عدد الجمل الاستفهامية في الكتاب الأول (٢٤) جملة استفهامية من (١١٠) جملة اسميَّة وفعليَّة بنسبة قدرها (٢١,٨١٪)، كما أنَّ عدد الجمل الصغرى بلغ (٩٨) جملة اسميَّة وفعليَّة، في الوقت الذي بلغ فيه عدد الجملة الكبرى (المعقَّدة) (١٢) جملة فعليَّة واسميَّة، ويعتبر كثرة الجمل الصغرى معياراً من معايير الشيوع. والشكل رقم (٤) أدناه، والرسم البياني المصاحب له يلخصان أنواع الجمل وتكرارها:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول رقم (٤) أنواع الجمل وتكرارها

نوع الجملة	العدد
الجمل الاسميَّة	٧٣
الجمل الفعليَّة	٣٧
المجموع	١١٠

شكل رقم (٢)
رسم يوضح أنواع الجمل ونسب تكرارها

المعيار الثاني: العدد المحدود من التراكيب: يُلاحظ أنَّ عدد التراكيب التي وردت في دروس الوحدات المختلفة، كانت محدودة ومتدرِّجة، فقد تراوحت عدد التراكيب في كلِّ الوحدات مابين (٢ – ٥) تركيبٍ جديدٍ، وبالتالي نستطيع أن نحكم بأنَّ عدد التراكيب استوفى معيار محدودية التراكيب، كما يتضمن هذا المعيار تجنب إدخال كل صور الأفعال، والفواعل، والمبتدآت والأخبار في وحدة واحدة، بل ينبغي مراعاة التدرُّج والشيوع في

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اختيار تلك الصور، وبالنظر في التراكيب الفعليَّة والاسميَّة الواردة في الجدولين السابقين (١) و (٢)، يُلاحظ أنَّ هذا الجزء من المعيار ينطبق على تراكيب الكتاب الأول من كتب السلسلة، ولنضرب مثالاً لذلك، ففي التركيب الاسميَّة، يلاحظ في تركيب (المبتدأ المفرد المعرفة + الخبر المفرد المعرفة)، أنَّ دروس الوحدات الأولى بدأت في المبتدأ المفرد المعرفة بأشهر المعارف وهو الضمير المنفصل للمتكلِّم المفرد للمذكَّر،ومن ثم المؤنَّث (أنا)، وفي الخبر المفرد المعرفة، بدأت دروس الوحدات بالعلم.

وفي التراكيب الفعليَّة يُلاحظ أيضا الاكتفاء بفعل واحد في الدروس، فقد بدأت دروس الوحدات الأولى بالفعل المضارع، ثم تدرَّجت لاستخدام فعلي الأمر والماضي، وفي هذا استيفاء لمعيار محدودية الصور التي وردت للأفعال، مع مراعاة شيوعها وتدرجها.

المعيار الثالث: كثرة تكرار التراكيب:

ويقصد بهذا المعيار كثرة الجمل التي تأتي في ضوء أنماط التراكيب، وبالنظر والتمعُّن في التراكيب الاسميَّة، والجمل التي تكررت في ضوئها، يلاحظ أنَّ جميع أنماط التراكيب الاسميَّة الأساسيَّة وغير الأساسيَّة، نالت حظاً وافراً في التكرار (عدا تركيب واحد سنتطرق إليه)إذا اعتبرنا الحد الأدنى لتكرار الجمل التي تأتي في ضوء أي نمط بمختلف صوره (٣) جمل على الأقل، وقد جاءت (١٢) جملة في ضوء نمط التركيب الاسمي التالي: مبتدأ مفرد معرفة + خبر جملة فعلية، وقد حظي هذا التركيب بتكرار أكبر لعدد جمله، وهنالك تركيب واحد لم يحظ بأي تكرار من الجمل، وهو التركيب التالي: مبتدأ مفرد معرفة + خبر جملة اسميَّة، حيث جاءت جملة واحدة في ضوء هذا التركيب.

أما بالنسبة للتراكيب الفعليَّة، وبالنظر في الجمل التي جاءت في ضوء أنماط التراكيب الفعلية في الجدول رقم (٢)، يلاحظ أن جميع أنماط التراكيب الفعليَّة نالت حظاً من التكرار عدا التراكيب الفعليَّة التالية: التركيب الفعلي الأساسي: (فعل + فاعل)؛ حيث جاءت جملة واحدة في ضوئه وكذلك التركيبين (مفعول به مقدَّم+ فعل + فاعل)، والتركيب (مفعول به مقدَّم + فعل + فاعل + جار ومجرور)، والتركيب (شبه الجملة + جملة فعلية)، وبالتالي (٤)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أنماط فقط لم تنل حظها من تكرار جملها، بينما نال (١٣) نمطاً من التراكيب الفعليَّة حظها في تكرار الجمل التي جاءت في ضوئها

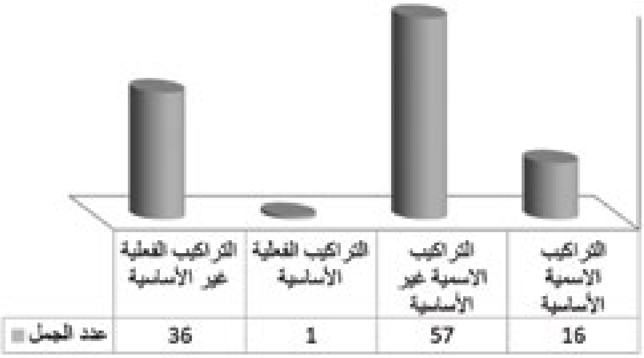
وبالنظر في الجدول رقم (٥) أدناه، والرسم البياني المصاحب له في الشكل رقم (٣)، يمكن تلخيص أنواع التراكيب اللُّغوية وتكرار الجمل في ضوئها على النحو التالي:

جدول رقم (٥) أنواع التراكيب اللُّغوية وتكرار الجمل

نوع التركيب	عدد الجمل
التراكيب الاسميّة الأساسيّة	١٦
التراكيب الاسميّة غير الأساسيّة	٥٧
التراكيب الفعليّة الأساسيّة	١
التراكيب الفعليّة غير الأساسيّة	٣٦
المجموع	١١٠

شكل رقم (٣)

رسم بياني يوضح أنواع التراكيب اللغوية وتكرار الجمل



هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وبجانب التكرار الكافي لجمل التراكيب، أشار هذا المعيار لنقطة مهمة، ألا وهي تنوع مفردات ومعاني التراكيب التي تكرَّرت جملها، وبالنظر إلى جمل التراكيب الاسميُّة والفعليُّة نلمس تنوع الأركان الأساسية في جمل التراكيب من أسماء وأفعال، وكذلك تنوع القيود الواردة في جمل التراكيب غير الأساسيُّة.

المعيار الرابع: إدخال نواة التركيب قبل التركيب الموسع: الناظر للجدولين رقم (١)، ورقم (٢) يُلاحظ أنَّ التراكيب والجمل الاسميَّة والفعليَّة، التزمت بمعيار البدء بنواة التركيب؛ أي بالتراكيب البسيطة، ومن ثم تدرَّجت التراكيب الاسميَّة والفعليَّة من التركيب البسيط إلى التركيب الموسَّع، كما يظهر هذا المعيار جلياً في تدريبات التراكيب، خاصة في تدريب تتمة الجمل وزيادتها، ويسوق الباحثان مثالًا يؤكد به التزام تدريبات الكتاب الأول بهذا المعيار، من خلال أمثلة تدريبات تتمة الجملة وزيادتها، فمثلا جملة (أنا أُصلِّي)، نواة تركيب هذه الجمل (مبتدأ مفرد معرفة + خبر جملة فعلية (فعل + فاعل)؛ طُلِبَ من الطالب أن يبدأ بهذه الجملة، ثم يضيف لها ممَّابين القوسين (الجمعة)، لتصبح الجملة الجديدة بعد الزيادة (أنا أُصلِّي الجمعة)، فيكون التركيب الجديد بعد الإضافة (مبتدأ مفرد معرفة + خبر جملة فعلية (فعل + فاعل) +مفعول به)، ثم يُّطلب من طالب آخر أن يقرأ الجملة التي كونها زميله، على أن يضيف عليها الكلمة التي بين القوسين (مع أبي)، لتصبح الجملة (أنا أصلي الجمعة مع أبي)، ليصبح التركيب الجديد (مبتدأ مفرد معرفة + خبر جملة فعلية (فعل + فاعل) + مفعول به + جار ومجرور)، وهكذا تسير تدريبات تتمة الجملة وزيادتها بهذه الصورة، وهذا يعني التزام الكتاب في تدريباته وأمثلته على البدء بالتركيب الأساسي وهو نواة التركيب ثم تبدأ بعد ذلك الإضافات ليتوسع التركيب.

المعيار الخامس: إدخال نواة التركيب من خلال كلمات تحتفظ بالجذر دون تغيير: يلاحظ في تدريبات الكتاب، يُطْلَبُ من الطالب إجراء التدريب مع الاحتفاظ بجذر الكلمة، وإعطاء الطالب نموذجاً من الأمثلة؛ ليسير على منوالها، فعلى سبيل المثال في تدريبات

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الترديد والإعادة، يطلب إعادة ما يسمع وملاحظة الشدة: مثال: أعد ولاحظ: (ضَرَبَ / ضَرَّبَ)، (سَلِمَ / سَلِّمَ)، ويلاحظ هنا الاحتفاظ بجذر الكلمة، مع تغيير في حركة بنية الكلمة،وكذلك في تدريبات الاستبدال: استبدل كما في المثال: (أنا) (ألعب).......... كرة القدم، (هو)........... كرة القدم، (هي)........كرة الماء... وهكذا في كل تدريبات الكتاب مع اختلاف المفردات المستخدمة، يُلاحظ احتفاظ الكلمة بجذرها (لَعِبَ) عند اتصالها بالسوابق، وكذلك باللواحق، وبالتالي نستطيع أن نحكم بأن الكتاب التزم بمعيار إدخال نواة التركيب مع الاحتفاظ بجذر الكلمة.

المعيار السادس: الاكتفاء بتركيب واحد يؤدِّي المعنى نفسه:

الناظر لتراكيب وجمل الكتاب الاسميَّة والفعليَّة في الجدولين السابقين (١)، و (٢)، يلحظ أنَّ الكتاب التزم بتقديم تركيب واحد يؤدِّي المعنى نفسه، فعلى سبيل المثال التزم الكتاب في أمثلته عن الاستفهام بالأداة (هل)، وقدَّمها على الهمزة؛ لأنها أشيع وقواعد استعمالها أبسط، خاصة مع الطلاب المبتدئين في تعلم اللغة العربية، وأجَّلَ الكتاب استخدام الاستفهام بالهمزة لمرحلة تالية.

المعيار السابع: تأجيل ما يختلف في اللغتين اختلافا كبيرا:

فيما يتعلق بهذا المعيار رجع الباحثان إلى أدبيات السلسلة، والتي منها كتاب المعلِّم (١)، وهو الكتاب الذي يعتمد عليه المعلِّم في تدريس كتاب الطالب؛ حيث أشارت مقدمة الكتاب إلى المبادئ التي استند عليها مؤلفو الكتاب في تأليفه، والتي منها الدراسات والتجارب العالمية في تعليم اللغات لغير أهلها، وذلك من حيث الضبط الدقيق لعناصر اللُّغة من أصوات وحروف وألفاظ وتراكيب، كما أشار الكتاب في مقدمته إلى أهمية الاهتمام بالتراكيب الأساسيَّة، التي ينبغي أن تُقدَّم للمبتدئين في تعليم وتعلم اللغة العربية، وطريقة تقديمها من خلال نصوص حوارية وقرائية، مع استخدام الوسائل السمعية والبصرية المعينة في تثبيت هذه التراكيب اللغوية (صيني آخرون، ٢٠٠٠م)، وبإلقاء نظرة على تراكيب الكتاب الأول الاسمية والفعلية، ومقارنتها بالتراكيب الشائعة في الدراسات السابقة،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يلمس الباحثان أنَّ هذه التراكيب المختارة تتوافق إلى حد كبير مع نتائج الدراسات السابقة في مجال شيوع التراكيب للناطقين بغير العربية، وبالتالي يؤكد الباحثان على استيفاء تراكيب الكتاب معيار تأجيل ما يختلف اختلافاً كبيراً بين اللُّغة العربية ولغات الطلاب الناطقين بغيرها، والكتفاء بالمشترك بين اللغة العربية واللغات الأخرى.

المعيار الثامن: شرح التراكيب الجديدة:

سبق وأن أشار الباحثان إلى خطوات تدريس الحوار والتي وردت في كتاب المعلِّم، حيث فصَّل كتاب المعلِّم كل الخطوات التي ينبغي أن يتبعها المعلم في إيصال درسه، وأشار في أول خطوة له، وهي التمهيد للدرس، ومن ثم شرح المفردات والتراكيب الجديدة في الخطوة الثانية، مستعينا بكل الوسائل التعليمية البصرية والسمعية في شرح المفردات والتراكيب الجديدة، وبالتالي حقَّق الكتاب نظرياً معيار شرح التراكيب الجديدة، وإذا التزم المعلم بالخطوات الواردة في كتاب المعلِّم، يستطيع أن يحقق هذا المعيار في أرض الواقع.

التوصيات والمقترحات

تناولت هذه الدراسة تقويم التراكيب اللغوية الشائعة في كتاب الطالب الأول مع كتاب المعلِّم المصاحب له من كتب سلسلة العربية للناشئين، وقد تم هذا التقويم في ضوء المعايير الثمانية لتقويم كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، والمتمثلة في الآتي: معيار الشيوع، معيار محدودية التراكيب، معيار تكرارها، معيار نواة التركيب، معيار الاحتفاظ بجذر الكلمات، معيار الاكتفاء بتركيب واحد يؤدي المعنى، معيار شرح التركيب، معيار تأجيل التراكيب المختلف عليها في اللغتين اللغة العربية ولغة الطالب، كما هدفت هذه الدراسة إلى تعرُّف التراكيب اللغوية من حيث أنماطها وعددها،وكذلك تعرُّف أنماط التدريبات والأنشطة الواردة الكتاب الأول، وأساليب تقويم المتعلمين، وقد جاءت نتائج هذه الدراسة على النحو التالي:

(١) بلغ عدد أنماط التراكيب اللُّغوية في الكتاب الأول من كتب السلسلة (٢٥) تركيباً

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اسميّاً وفعليّاً ً، حيث بلغ عدد أنماط التراكيب الاسميَّة (١٧) نمطاً، اثنين منها تركيبين أساسيين، مع تعدد صورهما، أما ال (١٥) تركيباً، فهي تراكيب اسميَّة غير أساسية. بينما بلغ عدد أنماط التراكيب الفعليَّة (٨) تراكيب فعليَّة، تركيب واحد منها أساسي، وبقية التراكيب ال (٧) تراكيب غير أساسيَّة.

(٢) جاءت أنماط التراكيب الأساسية على النحو التالي:

(١) مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد معرفة أو نكرة.

(٢) مبتدأ مفرد معرفة (مضاف) + مضاف إليه + خبر مفرد معرفة (قد تكون الإضافة في المبتدأ أو الخبر، أو فيهما معا).

(٣) فعل + فاعل.

(٣) أما أنماط التراكيب غير الأساسيَّة، فقد جاءت على النحو التالي:

(١) مبتدأ مفرد معرفة + خبر شبه جملة.

(٢) شبه جملة خبر مقدم + مبتدأ مؤخر.

(٣) مبتدأ مفرد معرفة + خبر شبه جملة + القيود.

(٤) مبتدأ مفرد معرفة + القيود + مبتدأ مفرد معرفة أو نكرة.

(٥) مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد معرفة أو نكرة + القيود.

(٦) مبتدأ مفرد معرفة + خبر جملة فعلية.

(٧) مبتدأ مفرد معرفة + خبر جملة اسمية.

(٨) مبتدأ اسم استفهام + خبر مفرد.

(٩) اسم استفهام (خبر مقدم) + مبتدأ مؤخر.

(١٠) مبتدأ اسم استهام + قيد + خبر جملة فعلية.

(١١) حرف استفهام + مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد نكرة.

(١٢) حرف استفهام + جار ومجرور (خبر مقدم) + مبتدأ مؤخر.

(١٣) مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد نكرة + جار ومجرور + فعل + فاعل.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(١٤) مبتدأ مفرد معرفة + فعل + فاعل + مفعول به + حرف + فعل + فاعل.

(١٥) حرف جواب + مبتدأ مفرد معرفة + خبر مفرد نكرة.

(١٦) فعل + فاعل + القيود.

(١٧) حرف أو اسم استفهام + فعل + فاعل + مفعول به (مضاف) + مضاف إليه.

(١٨) فعل + فاعل + فعل + فاعل.

(١٩) فعل + فاعل + مفعول به + حرف + فعل + فاعل.

(٢٠) مفعول به مقدم + فعل + فاعل.

(٢١) مفعول به مقدم + فعل + فاعل + جار ومجرور.

(٢٢) شبه جملة (جار ومجرور) + جملة فعلية.

(٤) تم تقديم هذه التراكيب اللغوية من خلال حوارات مرتبطة بمواقف حياتية، بدأت هذه الحوارات بمرحلة شفوية خالصة، اعتمدت على الصوت والصورة، ثم بدأت المرحلة الثانية، والتي اعتمدت عليهما أيضا، بالإضافة إلى القراءة والكتابة، وقد أشار كتاب المعلِّم إلى خطوات تدريس الحوار التي ينبغي على المعلم اتباعها، لتحقيق الأهداف المنشودة من تدريس الحوار.

(٥) تنوعت أنماط التدريبات والأنشطة؛ بحيث ضَمَّت تدريبات الكتاب التدريبات الآلية، وتدريبات المعنى، بجانب التدريبات الاتصالية.

(٦) تنوعت كذلك أساليب تقويم المتعلِّمين في مدى اكتسابهم للتراكيب اللُّغوية من خلال أنواع التدريبات السابقة، بجانب تقويم الدارسين في نهاية كل وحدة دراسية.

(٧) توافرت معايير اختيار التراكيب اللُّغوية الثمانية التي سبق أن أشرنا إليها، وعلى رأسها معيار الشيوع، في جميع أنماط التراكيب الاسميَّة والفعليَّة، عدا معيار تكرار الجمل، الذي لم يتوفر في (٥) تراكيب لغوية.

(٨) لم يتوفر معيار تكرار الجمل في ضوء (٥) تراكيب اسميَّة وفعليَّة، وهذه التراكيب هي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١- مبتدأ مفرد معرفة + خبر جملة اسمية. ٢- فعل + فاعل ٣- مفعول به مقدَّم + فعل + فاعل. ٤- مفعول به مقدَّم + فعل + فاعل. ٥- شبه جملة + جملة فعلية.

بينما توافرت بقية المعايير في هذه التراكيب السابقة.

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحثان بالاهتمام بعدد من المعايير التي لم تنل حظا وافيا من التطبيق في تراكيب الكتاب الأول من كتب السلسلة، ومن ضمن هذه المعايير معيار تكرار الجمل في ضوء أنماط التراكيب الاسميَّة والفعليَّة، حيث تراوح تكرار الجمل في ضوء التراكيب الاسميَّة الأساسيَّة ما بين (١- ٥) جملٍ، بينما تراوح تكرار الجمل في ضوء التراكيب الاسميَّة غير الأساسيَّة ما بين (١- ٤) جملٍ، عدا تركيب واحد نال تكرارا وافيا من الجمل، أما التراكيب الفعليَّة الأساسيَّة فقد جاءت جملة واحدة في ضوء التركيب الفعلي الأساسي (فعل + فاعل)، في الوقت الذي تراوح فيه تكرار الجمل في ضوء التراكيب الفعليَّة غير الأساسيَّة ما بين (١- ٣) جملٍ، عدا تركيب واحد نال حظا وافيا من التكرار، ويلاحظ أنَّ تكرار الجمل في ضوء أنماط التراكيب الاسميَّة والفعليَّة لم يكن بالصورة الكافية، ومن هنا يوصي الباحثان بزيادة تكرار الجمل في ضوء أنماط التراكيب الاسميَّة والفعليَّة عند تطوير كتب السلسلة. كما يقترح الباحثان إجراء مزيد من الدراسات في التراكيب اللُّغوية الشائعة في سلاسل تعليم العربية لغير الناطقين بها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع العربية

- ابن جني، أبو الفتح عثمان (٢٠١٠م)، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، ط٤، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ابن هشام الأنصاري (٢٠٠٥م)، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار الطلائع، القاهرة.
- ابن يعيش، يعيش بن علي (٢٠٠١م)، شرح المفصل، عالم الكتب، بيروت.

أبو علي الفارسي، الحسن بن أحمد بن عبد الغفار (٢٠١٣م)، الإيضاح العضدي، موقع المكتبة الوقفية على الشبكة العنكبوتية.

- الأمة، صوفي بن مان (٢٠١٧م)، التراكيب اللغوية المتداولة لتعليم اللغة العربية لتلاميذ ما قبل المدرسة، ماليزيا نموذجا، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية.
- أنيس، إبراهيم (٢٠٠٤م)، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة.
- بركات، الصديق آ دم (٢٠١٦م)، أساليب عرض محتوى العناصر اللغوية في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، مجلة العربية للناطقين بغيرها، جامعو إفريقيا العالمية، العدد العشرون.
- بركات، الصديق آدم (٢٠١٠م)، النظرية التحويلية التوليدية وتطبيقها على النحو العربي (الرتبة نموذجا)، دراسة دكتوراه في علم اللغة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية اللغات، قسم اللغة العربية.
- الجرجاني، أبوبكر عبدالقاهر بن عبد الرحمن (٢٠٠٤م)، دلائل الإعجاز، شرح وتعليق عبدالمنعم خفاجي، ط١، دار الجيل، بيروت.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- حجازي، محمود فهمي (٢٠١٠م)، علم اللغة العربية، مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث واللغات السامية، ط٢، دار غريب للباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- حسن، صلاح الدين صالح (٢٠٠٥م)، الدلالة والنحو، مكتبة الأزهر، القاهرة.
- حسين، مختار الطاهر – رحمه الله- (٢٠١١م)، تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- خرما، نايف (٢٠١٧م)، أضواء على الدراسات اللغوية، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، موقع مكتبة الرويمي على الشبكة العنكبوتية.
- الخولي، محمد علي (١٩٩٨م)، معجم علم الأصوات، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن.
- الخولي، محمد علي (١٩٨٠م)، دراسة استطلاعية تحليلية لمفردات اللغة العربية وجملها، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ج١، الرياض، جامعة الرياض، عمادة شؤون المكتبات.
- الخولي، محمد علي (١٩٨٢م)، التراكيب الشائعة في اللغة العربية، دار العلوم، القاهرة.
- الخولي، محمد علي (١٩٩٨م)، دراسات لغوية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن.
- الخولي، محمد علي (٢٠٠٠م)، أساليب تدريس اللغة العربية، ط١، دار الفلاح، الأردن.
- الخولي، محمد علي- (١٩٩٩م)، قواعد تحويلية للغة العربيــة، دار الفـلاح للنشــر والتوزيع، الأردن.
- شعيب، أبوبكر عبدالله (١٤٣٥هـ)، المهارات اللغوية – مفهومها – أهدافها – طرق تدريسها – تقويمها –، المملكة العربية السعودية، الدمام، مكتبة المتنبي.
- صيني، محمود إسماعيل وآخرون المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، إدارة الكتب.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- صيني، محمود إسماعيل وآخرون (٢٠٠٠م)، سلسلة العربية للناشئين، كتاب التلميذ (١)،
- صيني، محمود إسماعيل وآخرون (٢٠٠٠م)، سلسلة العربية للناشئين، كتاب المعلم (١)، المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، إدارة الكتب المدرسية.
- طحان ريمون (١٩٨١م) الألسنية العربية، دار الكتاب اللبناني للطباعة والنشر والتوزيع لبنان.
- عبادة، محمد إبراهيم (٢٠٠١م)، الجملة العربية - مكوناتها -أنواعها - تحليلها -، ط٢، مكتبة الآداب، القاهرة.
- عبد التواب، رمضان (١٩٩٨م)، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث العلمي، ط٣، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- العلوي، شفيقة (٢٠٠٤م)، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، الناشر: أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان.
- عمايرة، خليل أحمد (١٩٨٥م)، النظرية التوليدية التحويلية وأصولها في النحو العربي، المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٤/ ١).
- عمايرة، خليل أحمد (١٩٩٠م)، في نحو اللغة وتراكيبها، ط٢، مؤسسة علوم القرآن، دبي.
- الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم (١٤٣٥هـ)، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، العربية للجميع، الرياض.
- محمد، محمود حسين (٢٠٠٩م)، الجملة الوصفية وتطبيقات عليها في القرآن الكريم، جامعة الخرطوم، السودان.
- منصور، رشيد محمد رشيد (١٩٨٩م)، دراسة ماجستير بعنوان التراكيب اللغوية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الشائعة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة اليرموك.

- نحلة، محمود أحمد (١٩٨٨م)، مدخل إلى دراسة الجملة العربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

المراجع الأجنبية:

- Bornstein. An Introduction to transformational grammar. Cambridge. 1972.
- Chomsky. Syntactic. Syntactic Structures. The Hague. Mouton andCo. 1957. Micropaedia.U.S.A. 1974

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

فاعلية برنامج مقترح قائم على تقنية الإنفوجرافيك التعليمي في تنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

د. محمد عبد الهادي الأحمدي

أستاذ التربية المساعد بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج مقترح قائم على تقنية الإنفوجرافيك التعليمي في تنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، واستخدم الباحث في دراسته المنهجين الوصفي والتجريبي، كما استخدم استبانتين واختباراً تحصيلياً أدواتٍ لها، وشملت عينة الدراسة (١٢٨) طالباً موزعين على ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى (نمط الإنفوجرافيك الثابت) وعددها (٤٣) طالباً، والمجموعة التجريبية الثانية (نمط الإنفوجرافيك المتحرك) وعددها (٤٤) طالباً، والمجموعة الضابطة وعددها (٤١) طالباً؛ استعان بهم الباحث في التطبيق التجريبي للتحقق من فاعلية البرنامج المقترح، وتوصلت نتائج الدراسة إلى قائمة بالمفاهيم النحوية بلغت (٤) مفاهيم رئيسية، تفرع منها (٤٠) مفهوما فرعياً، وقائمة أخرى بمعايير ومؤشرات تصميم الإنفوجرافيك التعليمي بلغت (٤) معايير، تفرع منها (٣٨) مؤشراً، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٫٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الثلاث لصالح المجموعتين التجريبيتين بعد تطبيق البرنامج المقترح، وجاء في أهم توصياتها: ضرورة توظيف تقنية الإنفوجرافيك بنمطيه الثابت والمتحرك في تدريس المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وإعادة تصميم الدروس النحوية باستخدام تقنية الإنفوجرافيك التعليمي، وتوفير دورات تدريبية متخصصة لتوظيف تقنية الإنفوجرافيك التعليمي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

الكلمات المفتاحية: الإنفوجرافيك التعليمي، المفاهيم النحوية، متعلمو اللغة العربية، الناطقين بلغات أخرى

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

The effectiveness of a proposed program based on educational infographic in developing grammatical concepts for foreign Arabic language learners

Abstract

This study aimed to verify the effectiveness of a proposed program based on educational infographic in developing grammatical concepts for foreign Arabic language learners. The researcher used the descriptive approach and the experimental approach. He also used two questionnaires and an achievement test as tools of scientific research. The study sample included (128) students divided into three groups: the first experimental group (fixed infographic pattern) and its number is (43) students, the second experimental group (moving infographic pattern) and its number (44) students, and the control group and its number (41) students. The results of the study reached a list of grammatical concepts that number (4) main concepts which branched out to (40) sub-concepts, and another list of criteria and indicators for educational infographic design reached (4) criteria, and branched out (38) indicators, and the results of the study indicated that there are differences with Statistical significance at the level (05.0) between the averages of the degrees of the three groups in favor of the two experimental groups after applying the proposed program. Among its most important recommendations were: the necessity of employing infographics with its fixed and moving

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

patterns in teaching grammatical concepts for foreign Arabic language learners, redesigning grammatical lessons using educational infographics in its various patterns, and providing specialized training courses to employ infographics in teaching Arabic for foreign Arabic language learners .

Keywords: Educational Infographic, grammatical concepts, Arabic language learners, Non Arabic Speakers

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مقدمة

تواجه النظم التعليمية العديد من التحديات والمعوقات التي تحول دون تقدمها وتطورها، ويقع على عاتق التربويين والمتخصصين إيجاد أنسب الحلول الناجعة لمواجهتها والتغلب عليها خاصة في ظل تطور تقنيات التعليم وظهور المستحدثات التكنولوجية.

وقد أدى دخول التكنولوجيا في مجالات الحياة المختلفة إلى ظهور ما يعرف بتقنيات التعليم في مجال التربية، فأصبحت التقنيات التعليمية من الأساسيات التي تأخذ بها كافة دول العالم؛ وذلك لأهميتها ودورها الفعال في تطوير النظم التربوية بوجه عام والمناهج الدراسية بشكل خاص (الأسعدي، ٢٠١٥، ٢١٨).

وتعد تقنية الإنفوجرافيك أحد أهم التقنيات الحديثة التي يمكن توظيفها في العملية التعليمية، إذ أنها تضفي شكلا مرئياً جديداً لعرض المعلومات والبيانات بصورة جذابة للمتعلم، كما أنها تساعد القائمين على العملية التعليمية في تقديم المناهج الدراسية بأسلوب جديد وشيق يزيد من دافعية الطلاب نحو التعلم (شلتوت، ٢٠١٤).

وقد أوضحت نتائج بعض الدراسات وجود قصور في استخدام تقنية الإنفوجرافيك في العملية التعليمية، ومنها: دراسة كامبو Campo (٢٠١٤)، والتي أشارت إلى أن غالبية الكتب الدراسية خالية من الصور والأشكال والإنفوجرافيك التعليمي.

وبالرغم من حداثة تقنية الإنفوجرافيك واستخداماته في العملية التعليمة إلا أنه أجريت العديد من الدراسات حولها، ومن أمثلة هذه الدراسات: (دراسة كوز وسيمز Kos&Sims، ٢٠١٤؛ ودراسة الجريوي، ٢٠١٤؛ ودراسة الدهيم، ٢٠١٦؛ ودراسة عيد، ٢٠١٧)، والتي أوصت بضرورة استخدام تقنية الانفوجرافيك في العملية التعليمية.

كما أشارت العديد من الندوات المؤتمرات في توصياتها إلى ضرورة توظيف تقنية الإنفوجرافيك في العملية التعليمية ومنها: ندوة جامعة القدس المفتوحة حول «سبل توظيف الإنفوجرافيك في العملية التعليمية» حيث أشارت إلى ضرورة توظيف الإنفوجرافيك في توضيح المصطلحات العلمية.

واللغة العربية هي أداة التواصل والتفاعل بين الأفراد، وأحد أهم مقومات المجتمع

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الإسلامي؛ لذا زاد الإقبال على تعلمها من مختلف جنسيات العالم وشعوبه؛ ولا غرابة في ذلك إذ أنها السبيل إلى فهم القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة.

وتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يهدف إلى تمكين المتعلم من اللغة العربية عن طريق تزويده بالمهارات الأساسية الأربع: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، ومساعدته على اكتساب عاداتها الصحيحة واتجاهاتها السليمة، والتدرج في تنمية هذه المهارات تدرجاً مرتبطاً بمستوى المتعلم، يصل به إلى استخدام اللغة استخداماً ناجحاً عن طريق الاستماع الجيد والنطق الصحيح والقراءة الواعية والكتابة السليمة (مذكور، ٢٠٠٨، ٥٨).

وللنحو العربي أهمية كبرى داخل منظومة اللغة العربية، إذ هو المعيار الذي يُعرض عليه الإنتاج اللغوي (تحدثاً وكتابةً) لتبيين صحيحه من فاسده، وهو المعيار الذي يُفهم في ضوئه ما يتم تلقيه (سماعاً وقراءةً) مما ينتجه الآخرون، فبِه يستقيم المعنى إنتاجا، وفي ضوئه يتحقق الفهم السليم تلقيا (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٩).

ولكي يؤدي النحو العربي وظيفته في الأداء اللغوي يجب أن يوجه الطلاب نحو التبصر بالمفاهيم النحوية وما فيها من ارتباطات وعلاقات، وذلك لأن تعلم المفاهيم يعد محورا رئيساً في المباحث التعليمية كافةً، كما أن المفاهيم تشكل الهيكل المعرفي لتلك المباحث، وهذا ينطبق على المفاهيم النحوية، فأي موضوع نحوي يبدأ بتوضيح المفاهيم الأساسية التي تمكن المتعلمين من إتقان القواعد اللازمة لمهارات الصحة اللغوية (عبد الرشيد وعبد الكريم، ٢٠١٧، ٢٥٤).

وتنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى يتطلب الإلمام بالتقنيات التعليمية الحديثة والاتجاهات التكنولوجية المتقدمة، والتي منها: تقنية الإنفوجرافيك التعليمي بأنماطه المتعددة وأشكاله المختلفة.

وفي ضوء ما سبق، واستجابة لتوصيات العديد من الدراسات، رأى الباحث ضرورة إجراء هذه الدراسة للوقوف على مدى فاعلية استخدام تقنية الإنفوجرافيك التعليمي في تنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

تعد المفاهيم النحوية أساساً مهماً لفهم النحو واستيعابه، ولا يمكن لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من إتقان المهارات اللغوية دون استيعاب جيد للمفاهيم النحوية المناسبة.

والباحث بحكم تدريسه في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لاحظ ضعف الطلاب في مستوى التراكيب اللغوية، ويرجع ذلك إلى قصور استيعابهم للمفاهيم النحوية، كما لاحظ خلطاً كبيراً بين العديد من المفاهيم النحوية، إذ لا يميز بعض الطلاب بين البدل والصفة، وبعضهم لا يميز بين الفاعل واسم كان، وبعضهم لا يميز بين الضمير واسم الإشارة، وآخرون لا يميزون بين الصفة والحال...إلخ.

وتقنية الإنفوجرافيك التعليمي في ضوء مزاياها المتعددة أضحت وسيلة فعالة في العملية التعليمية، كما أن لها دور كبير في معالجة قصور الفهم والاستيعاب في العديد من الموضوعات الدراسية .

وبالرغم من أهميتها في العملية التعليمية فإن الباحث لاحظ ندرة الدراسات حولها خاصة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بل لم يجد - في حدود علمه دراسة تناولت فاعلية تقنية الإنفوجرافيك التعليمي في تنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

وانطلاقاً مما سبق تبلورت مشكلة الدراسة الحالية، والتي يمكن صياغتها في التساؤل الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج مقترح قائم على تقنية الإنفوجرافيك التعليمي في تنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

ويتفرع من التساؤل الرئيس التساؤلات التالية:

١. ما المفاهيم النحوية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط؟

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢. ما معايير تصميم الإنفوجرافيك التعليمي اللازمة لتنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
٣. ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على تقنيتي الإنفوجرافيك التعليمي (الثابت والمتحرك) في تنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

١. التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على تقنية الإنفوجرافيك التعليمي في تنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
٢. التعرف على المفاهيم النحوية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط.
٣. التعرف على معايير تصميم الإنفوجرافيك التعليمي اللازمة لتنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من عدة وجوه:

١. تفيد هذه الدراسة معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وذلك بتنمية مهاراتهم التدريسية باستخدام تقنية الإنفوجرافيك التعليمي في تنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
٢. تفيد هذه الدراسة القائمين على تطوير مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بتوظيف تقنية الإنفوجرافيك التعليمي في محتويات المقررات الدراسية.
٣. تفيد هذه الدراسة متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في تنمية مفاهيمهم النحوية من خلال تقنية الإنفوجرافيك التعليمي.
٤. تفيد هذه الدراسة في مواكبة الاتجاهات العالمية نحو دمج التقنيات المتقدمة في العملية التعليمية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

حدود الدراسة

الحدود المكانية

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الحدود الزمانية

العام الدراسي ١٤٤٠هـ - ١٤٤١هـ.

الحدود الموضوعية

اقتصرت هذه الدراسة على نمطين من أنماط الإنفوجرافيك التعليمي، هما: نمط الإنفوجرافيك الثابت ونمط الإتفوجرافيك المتحرك .

مصطلحات الدراسة

- **برنامج:** يعرفه اللقاني والجمل (٢٠٠٣،٤٩) بأنه «المخطط العام الذي يوضع في وقت سابق على عمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم، ويلخص الإجراءات والموضوعات التي تنظمها المدرسة خلال مدة معينة قد تكون شهراً أو أكثر، كما أنه يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المتعلمون مرتبة ترتيباً يتماشى مع سنوات نموهم وحاجاتهم ومطالبهم الخاصة».
- **ويُعرف إجرائياً بأنه:** المخطط العام لتدريس المفاهيم النحوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والذي يشمل الأهداف التعليمية السلوكية، وعناصر المحتوى التعليمي المصمم بتقنيتي الإنفوجرافيك (الثابت والمتحرك)، وأسئلة التقويم .
- **الإنفوجرافيك التعليمي:** يعرفه شلتوت (٢٠١٦، ١١٠) بأنه «التجسيد البصري للمعلومات أو الأفكار؛ سعيا لتوصيل معلومات معقدة لجمهور ما بطريقة تمكنهم من فهمها واستيعابها بسرعة».
- **ويُعرف إجرائياً بأنه:** تمثيل البيانات والمعلومات المتعلقة بالمفاهيم النحوية في صور ورسومات ثابتة ومتحركة بغية إيضاحها وتسهيل فهمها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- **المفاهيم النحوية:** تعرفها التميمي (٢٠١٥ ، ٤٧) بأنها « مصطلحات محددة لها معان معينة ترتبط فيما بينها بروابط وعلاقات تساعد الطلاب على تعلمها وفهمها، فكل مفهوم لاحق ناتج عن مفهوم سابق ومكمل له في الصفات التي تدل على الباب النحوي».

  وتُعرف إجرائياً بأنها: مصطلحات نحوية مجردة ترتبط فيما بينها بروابط وعلاقات تُدرّس لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بهدف تنميتها لديهم وتحسين أدائهم اللغوي، ومن أمثلتها: الاسم، والفعل، والفاعل، والمفعول به،،،، إلخ.
- **متعلمو اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:** يقصد بهم إجرائياً: الأفراد الذين يلتحقون ببرامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية؛ بغرض تنمية مهاراتهم اللغوية، وتحسين أدائهم اللغوي.

الإطار المفاهيمي

يستعرض الباحث فيما يلي الإطار المفاهيمي، والذي يشمل محورين هما: الإنفوجرافيك التعليمي، والمفاهيم النحوية.

المحور الأول: الإنفوجرافيك التعليمي

مفهوم الإنفوجرافيك

مصطلح إنفوجرافيك (Infographic) هو مصطلح إنجليزي مدمج يتكون من مقطعين، الأول (Info) مأخوذة من (Information) وتعني المعلومات، والثاني(Graphic) وتعني بياني أو تصويري ، ويكون معنى المصطلح الرسم التوضيحي.

ويعرفه روز Rose (٢٠٠٩) بأنه تمثيل مرئي للمعلومات أو البيانات بحيث يقدم كما هائلا من المعلومات دون أن يربك المتعلم، وبما يحقق سهولة الفهم والإيضاح.

ويعرفه لانكو وكروكسcrooks&Lankow (٢٠١٢) بأنه شكل تتم فيه معالجة المعلومات الهائلة ضمن مساحة محددة تلفت انتباه المشاهد.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ويعرفه عيسى (٢٠١٤ ، ٢٠٧) أنه «تحويل المعلومات والبيانات المعقدة إلى رسوم مصورة يسهل على من يراها استيعابها دون الحاجة إلى قراءة الكثير من النصوص».

ويعرفه درويش والدخني (٢٠١٥ ، ٢٧٥) بأنه «مجموعة الصور الثابتة والمتحركة والرسومات والأسهم ولقطات الفيديو المدعومة باللغة اللفظية، والمدمجة في تصميم واحد، والمقدمة للمتعلم لتنمية قدراته المختلفة».

ويعرفه مرسي (٢٠١٧ ، ٥٣) بأنه «تجسيد مرئي مصور لتوصيل معلومات ومفاهيم مجردة صعبة في المادة التعليمية بما يمّكن الطلاب من فهمها واستيعابها بسرعة ووضوح».

ويُعرف إجرائياً بأنه: تمثيل المفاهيم النحوية وما يتعلق بها في صور ورسومات ثابتة ومتحركة؛ بغية إيضاحها وتسهيل فهمها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

أنواع الإنفوجرافيك

صنف يلدرم yilidrim (٢٠٠٦) الإنفوجرافيك إلى نوعين، هما:

١. الإنفوجرافيك التفاعلي: يتم فيه استخدام المعلومات والصور والرموز، بالإضافة إلى الأصوات والرسوم المتحركة.
٢. الإنفوجرافيك غير التفاعلي: وفيه تعرض المعلومات على شكل نصوص ورموز وصور ثابتة.

وقسم شلتوت (٢٠١٦ ، ١١٤) الإنفوجرافيك إلى ثلاثة أنواع، هي:

١. الإنفوجرافيك بناء على طريقة العرض، ويقسمه إلى قسمين:

أ- الإنفوجرافيك الثابت

وهي تصميات ثابتة يختار محتواها المصمم أو الجهة التي تخرجها، وتكون معلومات عن موضوع معين في شكل صور ورسومات يسهل فهمها.

ب- الإنفوجرافيك المتحرك، وهو ثلاثة أنواع:

* تصوير فيديو بداخله إنفوجرافيك

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وفي هذا النوع يُكتب له سيناريو إخراجي يراعي تناول معلومات وبيانات توضيحية سوف تظهر بالفيديو متحركة، وذلك لإظهار بعض الحقائق والمفاهيم في أثناء عرض الفيديو بنسخته النهائية على المشاهد.

* التصميم المتحرك (موشن جرافيك)

هو تصميم البيانات والمعلومات تصميماً متحركاً كاملا، حيث يتطلب هذا النوع كثيراً من الإبداع، واختيار الحركات المعبرة التي تساعد على إخراجه بطريقة شيقة وممتعة.

* الإنفوجرافيك التفاعلي

وفيه يتحكم المشاهد في شاشات الإنفوجرافيك من خلال بعض أدوات التحكم من أزرار وبرمجيات معينة.

٢. الإنفوجرافيك من حيث الشكل والتخطيط

يصنف إلى مخطط بياني، وخرائط، وعلاقات، وقوائم، وشعاعي، وتدرج عمليات، وجداول، ورسوم توضيحية.

٣. الإنفوجرافيك من حيث الهدف

ويمكن تصنيفه بناء على الأهداف إلى ديني، وتعليمي، وثقافي، وصحي، وتاريخي، ورياضي ...إلخ.

مميزات الإنفوجرافيك في العملية التعليمية

تحوي المقررات الدراسية كماً كبيراً من المعلومات، والتي يسعى أعضاء هيئة التدريس إلى شرحها وإيضاحها للمتعلمين؛ بغية تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المرجوة.

والإنفوجرافيك التعليمي بما يمتلك من مميزات وخصائص أضحى وسيلة فاعلة في عرض محتويات المقررات الدراسية بطريقة جذّابة، وبما يحقق سهولة الفهم وسرعة الاستيعاب.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ويذكر كلٌ من (أبو عريبان ، ٢٠١٧ ، وعيد ، ٢٠١٧) مميزات استخدام الإنفوجرافيك في العملية التعليمية في النقاط التالية:

١. ترتيب كم المعلومات في ذهن الطالب، وتحويلها من سياقها المعقد إلى سياق بسيط يسهل فهمه.
٢. إعمال ذهن الطالب بالحركات والألوان والصور، بحيث يربط المعلومات بطريقة تساعد على تذكرها وعدم نسيانها.
٣. زيادة دافعية الطلاب، وجذب انتباههم، وتشويقهم للتعلم.
٤. تعزيز التفاعل الاجتماعي بين المشاركين في البيئة التعليمية.
٥. انخفاض تكلفة إنتاج المواد التعليمية نسبيا.
٦. تغيير الطريقة الروتينية في عرض المعلومات، مما يساعد على زيادة استجابات الطلاب وتفاعلهم.

المحور الثاني: المفاهيم النحوية

مفهوم المفاهيم النحوية

يعرف اللقاني والجمل (٢٠٠٣، ٢٨٢) المفاهيم بأنها « تجريد يُعبر عنه بكلمة أو رمز يشير إلى مجموعة من الأشياء أو الأنواع التي تتميز بسمات وخصائص مشتركة أو مجموعة من الأشياء أو الأنواع التي تجمعها فئات معينة ».

ويعرفها سعادة واليوسف (١٩٨٨ ، ٦١) بأنها « مجموعة من الأشياء أو الأشخاص أو الحوادث أو العمليات التي يمكن جمعها معاً على أساس صفة مشتركة وأكثر، والتي يمكن أن يشار إليها باسم أو رمز معين».

ويعرفها الديب (١٩٨٦ ، ٩٥) بأنها « عملية عقلية يقوم بها المتعلم لاستنتاج العلاقات التي يمكن أن توجد بين مجموعة من المثيرات، ويتم بناؤه على أساس التمييز بين تلك المثيرات».

ويعرف عبد الحافظ (٢٠٠٥ ، ٢٦) المفاهيم النحوية بأنها « التصور العقلي المعرفي الذي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يكونه الطلاب للعلاقة بين المصطلحات النحوية المقررة عليهم ومعرفة خصائصها وتحديد القاعدة التي تضبط هذه الخصائص».

ويعرفها محمد والسبع بأنها « المصطلحات النحوية التي حددها النحاة القدامى في الأبواب النحوية جميعها مما يجعلها صالحة لأن تكون مدخلاً مناسباً ونقطة انطلاق ينطلق منها المعلم لتدريس المسائل النحوية والصرفية في إطار متكامل».

وتُعرف إجرائياً بأنها: مصطلحات نحوية مجردة ترتبط فيما بينها بروابط وعلاقات تُدرّس لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ بهدف تنميتها لديهم وتحسين أدائهم اللغوي، ومن أمثلتها: الاسم ، والفعل ، والفاعل ، والمفعول به ،،،إلخ.

أنواع المفاهيم النحوية

للمفاهيم النحوية تقسيمات وتصنيفات متعددة إذ يذكر عبدالرشيد وعبدالكريم (٢٠١٧ ، ٢٧٣) أنها تقسم من حيث:

١. مستوى المفاهيم إلى:
- مفاهيم أولية: وهي المفاهيم التي لا تشتق من مفاهيم أخرى، مثل: الفاعل مفهوم أولي يُشتق منه عدة مفاهيم فرعية كالمثنى ، والجمع السالم بنوعيه، وجمع التكسير .
- مفاهيم مشتقة: هي مفاهيم يمكن اشتقاقها من مفاهيم أخرى .

٢. درجة تعقيد المفاهيم إلى:
- مفاهيم محسوسة: هي تلك المفاهيم البسيطة، والتي يُعتمد اشتقاقها على الملاحظة والخبرة الحسية بشكل مباشر.
- مفاهيم مجردة: هي تلك المفاهيم التي تحتاج إلى أعلى مستويات من النمو العقلي وكفاية من الخبرة الحسية، وأغلب المفاهيم النحوية من هذا النوع .

٣. درجة تعلم المفاهيم إلى:
- مفاهيم سهلة التعلم: وهي التي سبق أن درسها أو اكتسبها المتعلم.
- مفاهيم صعبة التعلم: وهي المفاهيم التي يُستخدم في تعريفها كلمات غير مألوفة للطلاب، أو لم تمر بخبراتهم من قبل.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أهمية المفاهيم النحوية

يُعد تعلم المفاهيم النحوية واكتسابها من الأمور المهمة جداً لأنها تحقق فوائد عدة يمكن إجمالها فيما أورده كلٌ من (زهران وآخرون، ٢٠٠٧؛ والضبع، ٢٠١٢؛ والتميمي، ٢٠١٥) فيما يلي:

١. تساعد المتعلم في تنمية الأداء اللغوي والاستعمال الصحيح للغة.
٢. تساعد المتعلم على تنمية فكره، وتصقله وتعوّده على قوة الملاحظة والموازنة، حيث يفرق بين التراكيب في العبارات والجمل، وتساعد على تربية ملكة الحكم، واستنباط القواعد من الشواهد.
٣. تساعد في القضاء على اللفظية في التعليم، أو استخدام اللغة التي لا تحمل معنى.
٤. ينمي لدى الطالب القدرة على التحليل، والتفسير، والمقارنة، والتصنيف، والتمييز، وإدراك العلاقات.
٥. تساعد في الوصول إلى فهم عميق لطبيعة المادة النحوية.
٦. تعتبر وسيلة فعالة في ربط المواد الدراسية بعضها ببعض، وبذلك يتحقق مفهوم التكامل المعرفي.
٧. تسهم في تسهيل انتقال أثر التعلم للمواقف التعليمية الأخرى الجديدة.
٨. تساعد في التوجيه والتنبؤ والتخطيط لأي نشاط لغوي يقوم به الطالب.
٩. تساعد على التعلم الذاتي والتعلم المستمر.

الدراسات السابقة

اجتهد الباحث في مراجعة البحوث والرسائل الجامعية من خلال البحث في قواعد المعلومات بمكتبة الملك فهد الوطنية، ومركز الملك فيصل، ومن خلال الرسائل المنشورة على شبكة الإنترنت. وفيما يلي يستعرض الباحث أبرز الدراسات السابقة.

١. دراسة الجريوي (٢٠١٤): هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تصميم الخرائط الذهنية الإلكترونية من خلال تقنية الإنفوجرافيك، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(١٥) طالبة من طالبات كلية التربية شعبة معلمة صفوف أولية من قسم المناهج بجامعة الأميرة نورة، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة، وتوصلت نتائج الدراسة أن البرنامج المقترح أسهم بفاعلية في تحسين مستوى مهارات الثقافة البصرية ومهارات تصميم تقنية الإنفوجرافيك لدروس التعلم، وأوصت بضرورة إعداد دورات تدريبية للمعلمات والطالبات للتعرف على كيفية توظيف تقنية تصميم الإنفوجرافيك في تخطيط الدروس.

٢. دراسة كايبار وأكونيلو Kibar&Akkoyunlu(٢٠١٤): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معايير تصميم الإنفوجرافيك التعليمي للتعليم الإلكتروني، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالبا من جامعة هاستيب، وتمثلت أداة الدراسة في مقياس من خمسة محاور، هي: المكونات المرئية والعناوين والنصوص والخطوط والألوان وتنظيم المعلومات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تنظيم المعلومات والألوان والخطوط نالت الدرجة الأعلى لدى المتعلمين.

٣. دراسة كوز وسيمز Kos&Sims(٢٠١٤): هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية استخدام تقنية الإنفوجرافيك في كتابة المقالات، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) طالبا من طلاب الصف الثامن في مدرسة ماونتن فيستا، وتوصلت الدراسة إلى أن تقنية الإنفوجرافيك ساهمت بشكل فعال في تعلم مهارات كتابة المقالات مقارنة بالطريقة التقليدية خاصة في المجلات التي تتطلب تخيل بصري متقدم.

٤. دراسة أبو عصبة (٢٠١٥): هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من أثر استخدام الإنفوجرافيك في تحصيل طالبات الصف الخامس الأساسي، واتجاهاتهن نحو العلوم، ودوافعهن نحو تعلمها، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبة من طالبات الصف الخامس في مدرسة بديا الأساسية الدنيا بالضفة الغربية، وتم توزيعهن على مجموعتين: التجريبية وعددها (٣٦) طالبة، والضابطة و عددها (٣٤) طالبة، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي ومقياس

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اتجاه ومقياس الدافعية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل والاتجاه نحو العلوم والدافعية نحو تعلمها، وأوصت الباحثة بضرورة استخدام الإنفوجرافيك في التدريس، وتشجيع التواصل والاتصال من خلال الإنفوجرافيك.

٥. دراسة نوح Noh (٢٠١٥): هدفت هذه الدراسة إلى توظيف الإنفوجرافيك في التعلم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٩٩) طالبا من طلاب كلية الآداب والتصاميم بجامعة مارا للتكنولوجيا، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتوصلت النتائج إلى أن ميزات الإنفوجرافيك باستخدام الرموز والصور والألوان الجذابة والنصوص المختصرة تشجع المتعلمين على فهم أفضل بغض النظر عن أي كمية من المعلومات، وأوصت بضرورة استخدام الإنفوجرافيك في التعلم بحكم أنها أداة تساعد في تحويل البيانات المعقدة إلى معلومات سهلة ومفهومة.

٦. دراسة الدهيم (٢٠١٦): هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من أثر استخدام الإنفوجرافيك في تحصيل مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٣) طالبة موزعين على مجموعتين: التجريبية وعددها (٣٠) طالبة، والضابطة عددها (٣٣) طالبة، وتمثلت الأداة في اختبار تحصيلي طبق على المجموعتين، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت بضرورة حث المعلمين على استخدام الإنفوجرافيك في تدريس الرياضيات.

٧. دراسة أبو عريبان (٢٠١٧): هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية تقنية الإنفوجرافيك في تنمية مهارات حل المسألة الوراثية في العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بغزة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث شعب دراسية: الأولى درست بالنمط الثابت للإنفوجرافيك، والثانية درست بالنمط المتحرك للإنفوجرافيك، والثالثة درست بالطريقة التقليدية، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي طبق على المجموعات الثلاث، وتوصلت

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست بنمط الإنفوجرافيك الثابت، وأوصى الباحث بضرورة توظيف تقنية الإنفوجرافيك الثابت في تدريس المهارات التي يواجه الطلبة صعوبة فيها.

٨. دراسة عيد (٢٠١٧): هدفت هذه الدراسة إلى بيان أثر توظيف الإنفوجرافيك في ضوء المدخل البصري لتنمية مهارة حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث شعب دراسية: الأولى درست بالنمط الثابت للإنفوجرافيك، والثانية درست بالنمط المتحرك للإنفوجرافيك، والثالثة درست بالطريقة التقليدية، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي طبق على المجموعات الثلاث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية في الشعبتين الأول والثانية على المجموعة الضابطة في الشعبة الثالثة، وأوصى الباحث بضرورة توظيف تقنية الإنفوجرافيك في تعليم الرياضيات.

٩. دراسة الشاووش (٢٠١٩): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الإنفوجرافيك على تنمية التحصيل الدراسي في مادة الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة القنفذة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدرسة من (٦٠) طالباً موزعين على مجموعتين: التجريبية وعددها (٣٠) طالباً، والضابطة وعددها (٣٠) طالباً، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي طُبق على المجموعتين، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وأوصى الباحث بضرورة استخدام الإنفوجرافيك التعليمي في تدريس مادة الحاسب الآلي.

١٠. دراسة الصمداني (٢٠١٩): هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر بيئة تعلم متنقلة قائمة على استخدام الإنفوجرافيك التفاعلي في تنمية مهارات الاستيعاب السمعي لدى طلاب اللغة الإنجليزية بكلية التربية بجامعة أم القرى، واستخدم الباحث المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦) طالباً موزعين

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

على مجموعتين: تجريبية عددها (٣٨) طالباً، وضابطة عددها (٣٨) طالباً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي وفي مهارات الاستيعاب السمعي عند مستويات الفهم واستيعاب المسموع، ومفردات اللغة، والقواعد، والأصوات، وأوصى الباحث بضرورة توظيف التعليم المتنقل المدعم بالإنفوجرافيك في تصميم أنشطة تعلم الطلاب في التعليم الجامعي في مختلف المقررات الدراسية.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات والأبحاث السابقة ما يلي:

١. اتفقت هذه الدراسة مع دراسة كلٍ من (الجريوي ، ٢٠١٤ ؛ وكوز وسيمز Kos&Sims ، ٢٠١٤ ؛ وأبو عصبة ، ٢٠١٥ ؛ نوح Noh ، ٢٠١٥ ؛ والدهيم ، ٢٠١٦ ؛ وأبو عريبان ، ٢٠١٧ ؛ وعيد ، ٢٠١٧ ؛ والشاووش ، ٢٠١٩ ؛ والصمداني ، ٢٠١٩) في استخدام تقنية الإنفوجرافيك في العملية التعليمية، واختلفت عنها باستخدام تقنية الإنفوجرافيك التعليمي بنمطيه الثابت والمتحرك في تنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢. اتفقت هذه الدراسة مع دراسة كايبار وأكونيلو Kibar&Akkoyunlu (٢٠١٤) في التعرف على معايير تصميم الإنفوجرافيك التعليمي، واختلفت عنه ببناء برنامج قائم على تقنية الإنفوجرافيك التعليمي، وقياس فاعليته.

٣. اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدام مناهج البحث المناسبة والمتمثلة في المنهجين: الوصفي والتجريبي.

٤. طبقت هذه الدراسة على تخصص تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وهي الدراسة الوحيدة – على حد علم الباحث– والتي تُطبق على هذا التخصص بالجامعات السعودية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الطريقة والإجراءات

يتناول الباحث فيما يلي إجراءات الدراسة، وتشمل: منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، وأدوات الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

منهج الدراسة

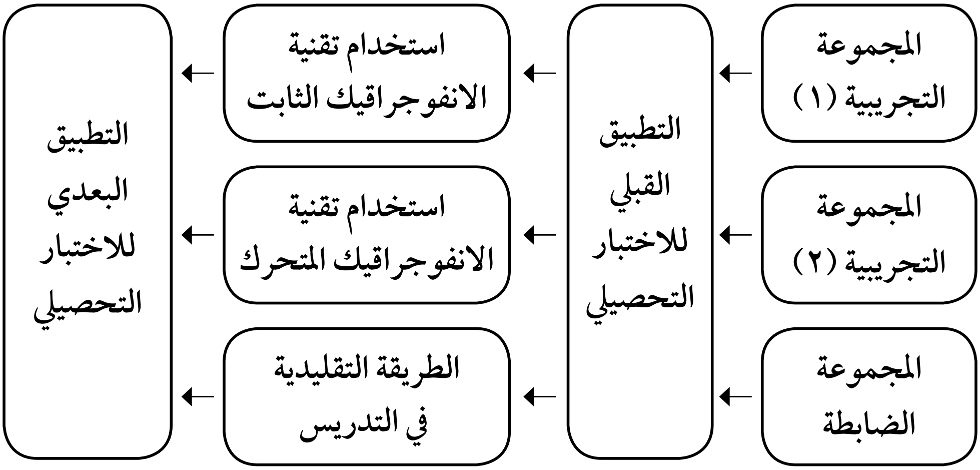
اتبعت هذه الدراسة لتحقيق أهدافها منهجين من مناهج البحث العلمي هما:

الأول: المنهج الوصفي: والذي يعرفه عبيدات وآخرون (١٤٢٤ ، ١٧٦) بأنه « أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد عبر فترة أو فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية تم تفسيرها بطريقة موضوعية تنسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة»، وقد قام الباحث بوصف موضوع الدراسة وصفاً دقيقاً من خلال المضمون التربوي للمقالات والأبحاث والرسائل العلمية العربية والأجنبية والكتب المؤلفة والمترجمة ومن خلال نتائج الاستبانات الميدانية.

الثاني: المنهج التجريبي: والذي يعرفه عبد الله (١٤٢٦ ، ٨٧) بأنه « طريق من طرق اكتساب المعرفة، يقوم فيه الباحث بضبط العوامل الماثلة في موقف معين، والتحكم فيها، والسير وفق إجراءات محددة؛ ليُعرف الأثر الذي يتركه أحد العوامل - ويدعى المتغير المستقل- في تعلم أفراد المجموعة التجريبية، وهذا الأثر هو الذي يدعى المتغير التابع «، وقد قام الباحث باختيار النموذج القائم على التصميم القبلي والبعدي للمجموعات التجريبية والضابطة، وفيه تم اختيار ثلاث مجموعات طُبق عليهما الاختبار التحصيلي القبلي، ثم تعيين إحدى المجموعات عشوائياً لتمثل المجموعة التجريبية الأولى (نمط الإنفوجرافيك الثابت)، وتعيين الثانية عشوائيا لتمثل المجموعة التجريبية الثانية (نمط الإنفوجرافيك المتحرك)، والتي يطبق عليهما البرنامج المقترح، وتمثل الثالثة المجموعة الضابطة والتي تدرس نفس الموضوعات بالطريقة التقليدية، وبعد الانتهاء من التجربة طبق عليهم الاختبار التحصيلي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

البعدي وأجري التحليل الإحصائي لمتوسطات درجات المجموعات، ويمثل الشكل التالي التصميم شبه التجريبي للدراسة:



شكل رقم (١)
التصميم شبه التجريبي للدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها

شمل مجتمع الدراسة جميع طلاب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة والبالغ عددهم (٤٩٢) طالباً موزعين على (١٦) فصلاً، وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة فصول من فصول المستوى الثالث، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة؛ ليمثل الفصل (٣/ ٧) المجموعة التجريبية الأولى، والفصل (٣/ ٦) المجموعة التجريبية الثانية، والفصل (٣/ ٣) المجموعة الضابطة، ويوضح الجدول التالي توزع عينة الدراسة:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (١)
توزع عينة الدراسة

المجموعة	الفصل	عدد الطلاب
التجريبية الأولى	٧/٣	٤٣
التجريبية الثانية	٦/٣	٤٤
الضابطة	٣/٣	٤١
المجموع	١٢٨	

أدوات الدراسة

استخدمت هذه الدراسة لتحقيق أهدافها أربع أدوات، هي: استبانة المفاهيم النحوية، واستبانة معايير تصميم الأنفوجرافيك التعليمي، ودليل المعلم، والاختبار التحصيلي، وفيما يلي بيان هذه الأدوات.

الأداة الأولى: استبانة المفاهيم النحوية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط .

تم إعداد استبانة المفاهيم النحوية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط وفقاً لما يلي:

١. **الهدف من إعداد الاستبانة**

تهدف هذه الاستبانة إلى تحديد المفاهيم النحوية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من طلاب المستوى المتوسط.

٢. **مصادر إعداد الاستبانة**

تمثلت مصادر إعداد الاستبانة في بعض الدراسات التي تناولت المفاهيم النحوية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(الحديبي ،٢٠١٧؛ التميمي ، ٢٠١٥ ؛ الخطيب وعبد الحق ، ٢٠١١) ، بالإضافة إلى خبرة الباحث في تدريس المفاهيم النحوية لطلاب المستوى المتوسط.

٣. إعداد الاستبانة في صورتها الأولية

تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية بحيث تضمنت مقدمة للمحكمين توضح لهم الهدف من الاستبانة وكيفية تدوين ملاحظاتهم حول اتساق المفهوم الفرعي مع المفهوم الرئيسي، ومناسبته لطلاب المستوى المتوسط، وإضافة خانة للإضافات والملاحظات.

٤. عرض الاستبانة على المحكمين

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص، وطلب منهم قراءة الاستبانة، وتحديد مدى اتساق المفاهيم الفرعية مع المفاهيم الرئيسية، ومدى مناسبتها لطلاب المستوى المتوسط، ومدى سلامة الصياغة اللغوية لها، بالإضافة إلى إمكانية حذف بعض المفاهيم، وإضافة مفاهيم أخرى يرونها مناسبة.

٥. تعديل الاستبانة وفقاً لآراء المحكمين

رأى المحكمون مناسبة جميع المفاهيم النحوية الواردة في الاستبانة مع نقل ثلاثة من المفاهيم الفرعية إلى مفاهيم رئيسة أخرى تناسبها.

٦. صياغة القائمة النهائية للمفاهيم النحوية

بعد إجراء التعديلات المطلوبة قام الباحث بصياغة القائمة النهائية للمفاهيم النحوية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، إذ بلغ عددها (٤) مفاهيم رئيسة يندرج تحتها (٤٠) مفهوماً فرعياً، ويوضح الجدول التالي توزع المفاهيم الفرعية على المفاهيم الرئيسية:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (٢)
توزع المفاهيم الفرعية

المفاهيم الرئيسة	عدد المفاهيم الفرعية
الأسماء المبنية	٨
الأسماء المعربة	٢٥
الأفعال المبنية	٣
الأفعال المعربة	٤
المجموع	٤٠

الأداة الثانية: استبانة معايير تصميم الإنفوجرافيك التعليمي اللازمة لتنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

تم إعداد استبانة معايير تصميم الإنفوجرافيك التعليمي اللازمة لتنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وفقاً لما يلي:

١. **الهدف من إعداد الاستبانة**

تهدف هذه الاستبانة إلى تحديد معايير تصميم الانفوجرافيك التعليمي اللازمة لتنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢. **مصادر إعداد الاستبانة**

تمثلت مصادر إعداد الاستبانة في بعض الدراسات التي تناولت الإنفوجرافيك التعليمي (الجريوي، ٢٠١٤؛ كايبار وأكونيلو Kibar&Akkoyunlu، ٢٠١٤؛ الهدلق، ٢٠١١)، بالإضافة إلى اهتمامات الباحث في مجال تقنيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٣. إعداد الاستبانة في صورتها الأولية

تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية بحيث تضمنت مقدمة للمحكمين توضح لهم الهدف من الاستبانة وكيفية تدوين ملاحظاتهم حول سلامة الصياغة اللغوية والعلمية للمعايير والمؤشرات ومناسبة المؤشرات للمعايير، وإضافة المعايير والمؤشرات التي يرونها.

٤. عرض الاستبانة على المحكمين

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص، وطلب منهم قراءة الاستبانة وتدوين ملاحظاتهم، بالإضافة إلى إمكانية إضافة وحذف ما يرونه مناسباً.

٥. تعديل الاستبانة وفقاً لآراء المحكمين

قام الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة من المحكمين والمتمثلة في حذف بعض المؤشرات لتداخلها مع مؤشرات أخرى، وإجراء تعديلات الصياغة اللغوية لبعض المؤشرات.

٦. صياغة القائمة النهائية لمعايير تصميم الإنفوجرافيك التعليمي

بعد إجراء التعديلات المطلوبة قام الباحث بصياغة القائمة النهائية لمعايير تصميم الإنفوجرافيك التعليمي اللازمة لتنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، إذ بلغ عددها (٤) معايير يندرج تحتها (٣٨) مؤشراً، ويوضح الجدول التالي توزع المؤشرات على المعايير:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (٣)
توزع المؤشرات على المعايير

المعايير	المؤشرات
مراعاة الإنفوجرافيك للأهداف التعليمية	٣
مراعاة الإنفوجرافيك لخصائص المتعلمين	٦
مراعاة الإنفوجرافيك للمحتوى الدراسي	١٣
مراعاة الإنفوجرافيك لجودة الإخراج	١٦
المجموع	٣٨

الأداة الثالثة: دليل المعلم لاستخدام تقنية الإنفوجرافيك التعليمي في تنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

تم بناء دليل المعلم لاستخدام تقنية الإنفوجرافيك التعليمي في تنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وفقاً لما يلي:

١. **الهدف من الدليل**

يهدف دليل المعلم إلى تنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط من مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

٢. **مصادر إعداد الدليل**

تم إعداد الدليل بناء على المفاهيم النحوية التي تم التوصل إليها، وبناء على المحتوى الدراسي للمفاهيم النحوية المقررة على طلاب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، بالإضافة إلى معايير تصميم الإنفوجرافيك التعليمي اللازمة لتحقيق الأهداف المنشودة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٣. مكونات الدليل

اشتمل دليل المعلم على المكونات التالية:

أ. الأهداف

قام الباحث بصياغة الأهداف السلوكية لكل درس من الدروس.

ب. المحتوى

اشتمل الدليل على ثمانية دروس، هي:

- المعرب والمبني.
- المرفوعات.
- لمنصوبات.
- المجرورات .
- التوابع.
- الفعل المضارع.
- الفعل الماضي.
- فعل الأمر.

ج- إستراتيجيات وطرق التدريس

استخدم الباحث إستراتيجيات وطرق التدريس التالية:

- الحوار والمناقشة.
- التعلم التعاوني.
- تمثيل الأدوار.
- العصف الذهني.
- حل المشكلات.
- المحاضرة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

د- تقنيات التعليم

استخدم الباحث تقنيات التعليم التالية:

- نماذج الإنوجرافيك الثابت.
- نماذج الإنفوجرافيك المتحرك.
- شرائح باوربوينت.
- الحواسيب المكتبية.
- الأجهزة الذكية.
- جهاز عرض البيانات (Projector).

هـ- أساليب التقويم

استخدم الباحث أنواع التقويم التالية:

- التقويم القبلي: يتم هذا التقويم قبل تنفيذ البرنامج المقترح.
- التقويم البنائي: ويتم هذا التقويم أثناء تنفيذ البرنامج المقترح.
- التقويم الختامي: يتم هذا التقويم بعد تنفيذ البرنامج المقترح.

٤. تحكيم دليل المعلم

قام الباحث بعرض دليل المعلم المقترح على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص؛ بهدف التأكد من:

- مدى سلامة صياغة الأهداف لكل درس.
- مدى شمول الأهداف لمحتوى موضوع الدرس.
- مدى اتساق المادة العلمية في محتوى الدرس مع أهدافه.
- مدى التسلسل المنطقي لمحتوى موضوع الدرس.
- مدى فاعلية تقنيات التعليم المستخدمة في شرح الدرس.
- مدى فاعلية أساليب التقويم في تحقيق أهداف موضوع الدرس.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٥. تعديل دليل المعلم وفقاً لآراء المحكمين

قام الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة من المحكمين والمتمثلة في تعديل بعض الأهداف السلوكية، وبعض عناصر المحتوى الدراسي، وتعديل بعض المعلومات الموجودة على الإنفوجرافيك التعليمي.

٦. الصورة النهائية لدليل المعلم

بعد إجراء التعديلات المطلوبة أصبح البرنامج المقترح جاهزاً للتجربة على أفراد المجموعة التجريبية.

الأداة الرابعة: الاختبار التحصيلي

لقياس فاعلية البرنامج المقترح القائم على الإنفوجرافيك التعليمي في تنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى تم إعداد اختبار تحصيلي وفقاً للخطوات التالية:

١. الهدف من الاختبار التحصيلي

يهدف الاختبار التحصيلي إلى التحقق من فاعلية برنامج مقترح قائم على تقنية الإنفوجرافيك التعليمي في تنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢. كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي

كُتبت تعليمات الاختبار التحصيلي والمتمثلة في الهدف من الاختبار والتأكيد على كتابة البيانات اللازمة، وبيان كيفية الإجابة عن الأسئلة.

٣. صياغة فقرات الاختبار التحصيلي

تمت صياغة فقرات الاختبار التحصيلي من نوع الاختيار من متعدد لتغطي المفاهيم النحوية المراد تنميتها من خلال البرنامج المقترح.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٤. عرض الاختبار التحصيلي على المحكمين

تم عرض الاختبار التحصيلي في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص مع قائمة تضم المفاهيم النحوية المراد تنميتها، وطلب منهم إبداء الرأي حول النقاط التالية:

- سلامة الصياغة اللغوية لفقرات الاختبار التحصيلي.
- مناسبة قياس فقرات الاختبار للمفاهيم النحوية.
- أي ملاحظات ومقترحات حول الاختبار ككل.

ورأى المحكمون أن فقرات الاختبار التحصيلي جاءت مناسبةً للمفاهيم النحوية المختلفة، مع ضرورة تغيير بعض البدائل لبعض فقرات الاختبار التحصيلي، وإجراء بعض التعديلات التنسيقية؛ لذا قام الباحث في ضوء الملاحظات السابقة بعمل التعديلات اللازمة، ليكون الاختبار التحصيلي جاهزاً للتجربة الاستطلاعية، ويوضح الجدول التالي توزع الأسئلة على المحاور:

جدول (٤)

توزع أسئلة الاختبار التحصيلي على محاوره

م	المحور	عدد الأسئلة
١	الأسماء المبنية	٨
٢	الأسماء المعربة	٢٥
٣	الأفعال المبنية	٣
٥	الأفعال المعربة	٤
المجموع		٤٠

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٥. التطبيق الاستطلاعي للاختبار التحصيلي

قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في العام ١٤٣٩هـ-١٤٤٠هـ، حجمها (٨٠) طـــالبـــاً، ولعل الهدف من هذا التطبيق التأكد من وضوح تعليمات الاختبار بالنسبة للطلاب، وتحديد الزمن اللازم للاختبار التحصيلي، وحساب قيمة معامل ثبات الاختبار التحصيلي، وحساب قيم صدق الاختبار التحصيلي، وحساب قيم معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي. وفيما يلي توضيح نتائج هذا التطبيق:

* التأكد من وضوح تعليمات الاختبار بالنسبة للطلاب

اتضح من خلال التطبيق الاستطلاعي للاختبار التحصيلي أن تعليمات الاختبار واضحة لجميع الطلاب، وقد استغرق الطلاب في قراءتها (٣) دقائق، وبعد ذلك تمت الإجابة عن فقرات الاختبار.

* تحديد الزمن اللازم للاختبار التحصيلي

استغرق الطالب الأول في الإجابة عن الاختبار (٣٨) دقيقة، بينما استغرق الطالب الأخير في الإجابة عن الاختبار (٥٠) دقيقة، وبالتالي فإن زمن الإجابة المناسب للاختبار التحصيلي يكون (٤٤) دقيقة.

* حساب قيمة معامل ثبات الاختبار التحصيلي

تم حساب قيمة معامل ثبات الاختبار التحصيلي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وبلغت قيمته (٠,٩٣)، وهي قيمة عالية تدل على أن الاختبار التحصيلي يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

* صدق الاختبار التحصيلي

للتأكد من صدق الاختبار التحصيلي استخدم الباحث ما يلي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- الصدق الظاهري (صدق المحتوى)

قام الباحث بعرض فقرات الاختبار التحصيلي على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص، وقام بإجراء التعديلات المطلوبة.

- الصدق الذاتي

يمثل الصدق الذاتي العلاقة بين الصدق والثبات. ويمكن حساب الصدق الذاتي بأخذ الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وقد بلغ الصدق الذاتي للاختبار التحصيلي (٠,٩٦).

- الصدق الداخلي

قام الباحث بحساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي، وتبين أنها محصورة بين (٠,٣١ - ٠,٧٢)، وحيث أنها أكبر من القيمة الجدولية فإن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا مما يدل على أن فقرات الاختبار التحصيلي تتسم باتساق داخلي مناسب بين فقراتها.

ويتضح مما سبق أن الاختبار يتمتع بدرجة صدق مناسبة، وبذلك يكون الاختبار التحصيلي صالح للتطبيق.

* حساب قيم معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي

جاءت معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي محصورة بين (٠,٣١ - ٠,٧٥)، وجاءت معاملات سهولة الفقرات الاختبار التحصيلي محصورة بين (٠,٢٥ - ٠,٦٩)، في حين جاءت معاملات التمييز محصورة بين (٠,٢٠ - ٠,٦٥).

وبهذه النتائج يبقي الباحث جميع فقرات الاختبارات التحصيلية؛ لمناسبة مستوى صعوبة وسهولة وتمييز فقراتها.

الأساليب الإحصائية

استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية ، والتي تكمن فيما يلي:

١. معادلة ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢. معادلة بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي (معاملات ارتباط فقرات الاختبار التحصيلي).
٣. معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي.
٤. اختبار تحليل التباين الأحادي (One - Way - Anova)، وذلك لحساب دلالة الفرق بين متوسطات المجموعات الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي.
٥. معادلة شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية الثنائية لمعرفة اتجاه الفروق.
٦. معادلة مربع إيتا؛ لحساب حجم الأثر للبرنامج المقترح.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يستعرض الباحث فيما يلي نتائج الدراسة من خلال عرض الإجابات عن التساؤلات وماقشة النتائج .

- **نتائج التساؤل الأول**

ينص التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة على « **ما المفاهيم النحوية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط؟** ».

وقد تم التوصل من خلال نتائج الاستبانة إلى قائمة بالمفاهيم النحوية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في المستوى المتوسط، ويمكن توضيحها فيما يلي:

جدول (٥)

قائمة المفاهيم النحوية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من طلاب المستوى المتوسط

م	المفهوم الرئيسي	م	المفهوم الفرعي
١	الأسماء المبنية	١	الضمائر.
		٢	أسماء الإشارة.
		٣	الأسماء الموصولة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	المفهوم الرئيسي	م	المفهوم الفرعي
١	الأسماء المبنية	٤	أسماء الشرط.
		٥	أسماء الاستفهام.
		٦	الظروف المبنية.
		٧	الأعداد المركبة.
		٨	أسماء الأفعال.
٢	الأسماء المعربة	١	المبتدأ.
		٢	الخبر .
		٣	الفاعل.
		٤	نائب الفاعل.
		٥	اسم كان وخبرها.
		٦	اسم إن وخبرها.
		٧	المفعول به.
		٨	المفعول المطلق.
		٩	المفعول له / لأجله.
		١٠	المفعول فيه.
		١١	المستثنى.
		١٢	الحال.
		١٣	التمييز.
		١٤	المنادى.
		١٥	المجرور بحرف الجر.
		١٦	المجرور بالإضافة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	المفهوم الرئيسي	م	المفهوم الفرعي
٢	الأسماء المعربة	١٧	النعت (الصفة).
		١٨	التوكيد.
		١٩	العطف.
		٢٠	البدل.
		٢١	المثنى.
		٢٢	جمع المذكر السالم.
		٢٣	جمع المؤنث السالم.
		٢٤	جمع التكسير.
		٢٥	الأسماء الخمسة.
٣	الأفعال المبنية	١	الفعل الماضي.
		٢	فعل الأمر.
		٣	الفعل المضارع المبني.
	الأفعال المعربة	١	الفعل المضارع المرفوع.
		٢	الفعل المضارع المنصوب.
		٣	الفعل المضارع المجزوم.
		٤	الأفعال الخمسة.
المجموع			**٤٠ مفهوماً**

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- **نتائج التساؤل الثاني**

ينص التساؤل الثاني من تساؤلات الدراسة على «**ما معايير تصميم الانفوجرافيك التعليمي اللازمة لتنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟** ».

وقد تم التوصل من خلال نتائج الاستبانة إلى قائمة بمعايير ومؤشرات تصميم الإنفوجرافيك التعليمي اللازمة لتنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ويمكن توضيحها فيما يلي:

جدول (٦)

قائمة معايير ومؤشرات تصميم الإنفوجرافيك التعليمي اللازمة لتنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية

م	المعيار	م	المؤشرات
١	مراعاة الأهداف	١	يراعي الهدف العام المراد تحقيقه .
		٢	يراعي الأهداف الإجرائية الخاصة .
		٣	يراعي التنوع في مجالات الأهداف
٢	مراعاة خصائص المتعلمين	١	يناسب المستوى اللغوي للمتعلمين
		٢	يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين .
		٣	يعزز عملية التعلم لدى المتعلمين .
		٤	يثير تفكير المتعلمين.
		٥	يثير التنافس بين المتعلمين .
		٦	ينمي مهارات التفكير الناقد والإبداعي.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	المعيار	م	المؤشرات
٣	مراعاة المحتوى التعليمي	١	يرتبط المحتوى بتعليم اللغة العربية ارتباطاً وثيقاً.
		٢	يرتبط المحتوى بأهداف الدرس.
		٣	يعرض المحتوى بطريقة متسلسلة منطقيا.
		٤	يراعي التدرج عند تصميم المحتوى.
		٥	يقسم المحتوى إلى أجزاء صغيرة.
		٦	يخلو المحتوى من الأخطاء العلمية.
		٧	يخلو المحتوى من الأخطاء اللغوية.
		٨	يخلو المحتوى من التكرار.
		٩	يرتبط المحتوى الجديد بالدرس السابق.
		١٠	يرتبط المحتوى بخبرات المتعلم السابقة.
		١١	يناسب المحتوى مستوى الطلاب.
		١٢	يشمل كافة عناصر الدرس.
		١٣	يحوي أمثلة توضيحية كافية.
٤	مراعاة جودة الإخراج	١	يحوي بيانات الدرس (المادة، العنوان ...إلخ).
		٢	يعرض المحتوى بطريقة مشوقة وجذابة.
		٣	يراعي كمية المعلومات في الملصق الواحد.
		٤	يوظف الصور والأشكال توظيفاً مناسباً.
		٥	يراعي التنوع في الصور والأشكال.
		٦	يوظف الألوان توظيفا متناسقا.
		٧	يراعي التباين بين النص وخلفية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	المعيار	م	المؤشرات
٤	مراعاة جودة الإخراج	٨	تظهر النصوص بخط واضح.
		٩	يحوي مؤثرات حركية مناسبة.
		١٠	يحوي أزرار لتحريك الصور والأشكال.
		١١	يحوي أزرار للتنقل بين الملصقات.
		١٢	يحوي حركات انتقالية بين الملصقات.
		١٣	يستخدم مؤثرات صوتية مناسبة.
		١٤	يعرض الصوت بشكل واضح .
		١٥	يتزامن الصوت مع الصور المعروضة.
		١٦	يحوي خاتمة مناسبة.
المجموع		المجموع	
٤ معايير		٣٨ مؤشراً	

- **نتائج التساؤل الثالث**

ينص التساؤل الثالث من تساؤلات الدراسة على « **ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على تقنيتي الإنفوجرافيك التعليمي (الثابت والمتحرك) في تنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ؟** ».

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بصياغة الفرض الصفري التالي « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى (الإنفوجرافيك الثابت) والمجموعة التجريبية الثانية (الإنفوجرافيك المتحرك)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي (One-Way-ANOVA) للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى (الإنفوجرافيك الثابت) والمجموعة التجريبية الثانية (الإنفوجرافيك المتحرك) والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وفقا لما يلي:

جدول (٧)

نتائج اختبار (One-Way-ANOVA) للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى (الإنفوجرافيك الثابت) والمجموعة التجريبية الثانية (الإنفوجرافيك المتحرك) والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

التطبيق	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي	بين المجموعات	٢	٢٧٣,٨٦٠	١٣٦,٩٣٠	١١,١٢٣	٠,٠٠٠	دالة
	داخل المجموعات	١٢٥	١٥٣٨,٨٥٩	١٢,٣١١			
	المجموع	١٢٧	١٨١٧,٧١٩				

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيمة ف المحسوبة للمحور الأول تساوي(١٢, ١١) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وهذا يقود إلى رفض الفرض الصفري، ويؤكد على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى (الإنفوجرافيك الثابت) والمجموعة التجريبية الثانية (الإنفوجرافيك المتحرك) والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ولمعرفة الفروق لصالح أيِّ مجموعة من المجموعات الثلاث استخدم الباحث اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية وفقاً للجدول التالي:

جدول (٨)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية الثنائية بين المجموعات

التطبيق	المجموعة	عدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المقارنات البعدية		
					المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية الأولى (النمط الثابت)	المجموعة التجريبية الثانية (النمط المتحرك)
التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي	المجموعة الضابطة	٤١	٣١,٢١	٣,١٨		*٠,٠٠٠	*٠,٠٠٠
	المجموعة التجريبية الأولى (النمط الثابت)	٤٣	٣٤,٦٤	٣,٧٤	-		٠,٥١٥
	المجموعة التجريبية الثانية (النمط المتحرك)	٤٤	٣٣,٧٦	٣,٥٨	-	-	

يتبيّن من الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (النمط الثابت) والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الأولى (النمط الثابت)، كما يتبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية (النمط المتحرك) والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الثانية (النمط المتحرك)، كما يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (النمط الثابت) والمجموعة التجريبية الثانية (النمط المتحرك).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ولمعرفة حجم أثر البرنامج المقترح القائم على تقنيتي الإنفوجرافيك (الثابت والمتحرك) في تنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، استخدم الباحث معادلة حجم الأثر (مربع إيتا) وفقا للجدول التالي:

جدول (٩)

نتائج معادلة حجم الأثر (مربع إيتا) للبرنامج المقترح

التطبيق	مجموع المربعات	متوسط المربعات	مربع إيتا	درجة التأثير
التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي	٢٧٣,٨٦٠	١٣٦,٩٣٠	٠,١٥	كبيرة

يتبيّن من الجدول رقم (٩) أن قيمة معامل مربع إيتا للتطبيق البعدي للاختبار التحصيلي بلغت (٠,١٥) بدرجة تأثير كبيرة، إذ أشار عفانة ونشوان (٢٠١٧) إلى أن درجة حجم الأثر لمربع إيتا تكون كبيرة إذا زادت قيمتها عن (٠,١٤).

مناقشة النتائج

يستعرض الباحث فيما يلي مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها ، وهي كالتالي:

مناقشة نتائج التساؤل الأول: والذي ينص على « **ما المفاهيم النحوية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الثالث ؟** ».

توصل الباحث إلى قائمة بالمفاهيم النحوية للازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، وتشمل (٤) مفاهيم أساسية تفرع عنها (٤٠) مفهوم فرعي وفقاً لما يلي:

- الأسماء المبنية، وتفرع منها (٨) مفاهيم فرعية.
- الأسماء المعربة، وتفرع منها (٢٥) مفهوماً فرعياً.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- الأفعال المبنية، وتفرع منها (٣) مفاهيم فرعية.
- الأفعال المعربة، وتفرع منها (٤) مفاهيم فرعية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج كلٍ من (الخطيب وعبد الحق ، ٢٠١١ ؛ والتميمي، ٢٠١٥ ؛ والحديبي، ٢٠١٧) والتي توصلت إلى قائمة بالمفاهيم النحوية التي يمكن تضمينها في البرامج التعليمية.

مناقشة نتائج التساؤل الثاني: والذي ينص على « **ما معايير تصميم الإنفوجرافيك التعليمي اللازمة لتنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ؟** ».

وقد توصل الباحث إلى قائمة بمعايير تصميم الإنفوجرافيك التعليمي اللازمة لتنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وتشمل (٤) معايير أساسية تفرع عنها (٣٨) مؤشراً وفقاً لما يلي:

- مراعاة الأهداف، وتفرع منها (٣) مؤشرات.
- مراعاة خصائص المتعلمين، وتفرع منها (٦) مؤشرات.
- مراعاة المحتوى التعليمي ، وتفرع منها (١٣) مؤشراً.
- مراعاة جودة الإخراج، وتفرع منها (١٦) مؤشراً.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج كلٍ من (كايبار وأكونيلو Kibar&Akkoyunlu، ٢٠١٤ ؛ والهدلق، ٢٠١١) ، والتي توصلت إلى قائمة بمعايير تصميم الإنفوجرافيك الثابت والشاشات التعليمية.

مناقشة نتائج التساؤل الثالث: والذي ينص على « **ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على تقنيتي الإنفوجرافيك التعليمي (الثابت والمتحرك) في تنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ؟** ».

توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (النمط الثابت) والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الأولى (النمط الثابت)، كما توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية (النمط المتحرك) والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الثانية (النمط المتحرك)، وبلغت قيمة حجم الأثر للبرنامج المقترح وفقا لمعادلة مربع إيتا (٠,١٥) بدرجة تأثير كبيرة، ويعزو الباحث هذه النتائج إلى الأسباب التالية:

١. استخدام تقنية الإنفوجرافيك التعليمي بنمطيه الثابت والمتحرك ساهم في عرض المفاهيم النحوية بأسلوب شيّق وجذّاب بعيداً عن النمطية التقليدية؛ مما سهّل عملية الفهم والاستيعاب.
٢. توظيف تقنية الإنفوجرافيك التعليمي ساعد في تسلسل المعلومات حول المفاهيم النحوية وتدرجها؛ مما سهل ترسيخها واستحضارها في أذهان متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
٣. التناغم بين مكونات الإنفوجرافيك التعليمي (الصور والأشكال والنصوص والفيديو) ساهم في تبسيط المعلومات المعقدة حول المفاهيم النحوية، حيث تؤكد دراسة عبد الباسط (٢٠١٥) أن العقل البشري يعالج المعلومات المصورة أسرع بحوالي ٦٠ ألف مرة من المعلومات النصية.
٤. مخاطبة تقنية الإنفوجرافيك التعليمي لذكاءات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ساهم في زيادة الدافعية نحو التعلم، وتنمية المفاهيم النحوية .
٥. استخدام نمطين من أنماط تقنية الإنفوجرافيك التعليمي ساعد على مراعاة الفروق الفردية بين متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
٦. استخدام تقنية الإنفوجرافيك التعليمي ساهم في زيادة التفاعل والتعاون بين متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ مما أدى إلى بث روح التنافس بينهم وتنمية مستواهم التحصيلي.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج كلٍ من (الجريوي ، ٢٠١٤ ؛ وكوز وسيمز Kos&Sims ، ٢٠١٤ ؛ وأبو عصبة ، ٢٠١٥ ؛ نوح Noh ، ٢٠١٥ ؛ والدهيم ، ٢٠١٦ ؛ وأبو عريبان ،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢٠١٧ ؛ وعيد ، ٢٠١٧ ؛ والشاووش ، ٢٠١٩ ؛ والصمداني ، ٢٠١٩) ، والتي أثبتت فاعلية الإنفوجرافيك التعليمي في العملية التعليمية.

ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات

يستعرض الباحث فيما يلي ملخص النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة، وعرض التوصيات والمقترحات.

أولاً: ملخص النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج مقترح قائم على تقنية الإنفوجرافيك التعليمي في تنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ، وكان من أهم نتائجها ما يلي:

- الوصول إلى قائمة بالمفاهيم النحوية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من طلاب المستوى المتوسط بلغت (٤) مفاهيم رئيسية، تفرع منها (٤٠) مفهوماً فرعياً.
- الوصول إلى قائمة بمعايير تصميم الإنفوجرافيك التعليمي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بلغت (٤) معايير رئيسية، تفرع منها (٣٨) مؤشراً.
- أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (النمط الثابت) والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الأولى (النمط الثابت)، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية (النمط المتحرك) والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الثانية (النمط المتحرك) ، وبلغت قيمة حجم الأثر للبرنامج المقترح وفقا لمعادلة مربع إيتا (٠,١٥) بدرجة تأثير كبيرة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ثانياً: توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

١. ضرورة توظيف تقنية الإنفوجرافيك بنمطيه الثابت والمتحرك في تدريس المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢. إعادة تصميم الدروس النحوية باستخدام تقنية الإنفوجرافيك التعليمي بأنماطه المختلفة في مقررات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

٣. توفير دورات تدريبية متخصصة لتوظيف تقنية الإنفوجرافيك التعليمي بأنواعه المختلفة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

٤. عقد الندوات، والمؤتمرات للتوعية بأهمية الإنفوجرافيك وتطبيقاته في العملية التعليمية، وخاصة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

٥. تجهيز البيئة الصفية المناسبة لاستخدامات تقنية الإنفوجرافيك من أجهزة حاسب آلي، وجهاز عرض البيانات ...إلخ.

٦. تحفيز أعضاء هيئة التدريس مادياً ومعنوياً لتصميم دروسهم التعليمية باستخدام تقنية الإنفوجرافيك التعليمي بأنواعه المختلفة.

ثالثاً: مقترحات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

١. إجراء دراسة بعنوان فاعلية برنامج مقترح قائم على تقنية الإنفوجرافيك التعليمي في تنمية المفاهيم الصرفية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢. إجراء دراسة بعنوان فاعلية برنامج مقترح قائم على تقنية الإنفوجرافيك التعليمي في تنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٣. إجراء دراسة بعنوان فاعلية برنامج مقترح قائم على تقنية الإنفوجرافيك التعليمي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

في تنمية المفاهيم البلاغية، والاتجاه نحو البلاغة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٤. إجراء دراسة بعنوان برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس على استخدام تقنية الإنفوجرافيك التعليمي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع العربية

- أبو عريبان، عبير عيد. (٢٠١٧). فاعلية تقنية الإنفوجرافيك في تنمية مهارات حلّ المسألة الوراثية في العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الإسلامية. فلسطين.
- أبو عصبة، شيماء محمد. (٢٠١٥). أثر استخدام الإنفوجرافيك على تحصيل طالبات الصف الخامس الأساسي واتجاهاتهن نحو العلوم ودافعيتهن نحو تعلمها . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة النجاح الوطنية . نابلس. فلسطين.
- الأسعدي، حامد فلاح. (٢٠١٥). واقع استخدام معلمي اللغة العربية للتقنيات التعليمية وأثر ذلك على تحصيل طلابهم بالمرحلة المتوسطة في محافظة الجوف بالمملكة العربية السعودية . مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس . (٦٧). ٢٠١-٢٣٦.
- التميمي، ميسون علي. (٢٠١٥). نماذج حديثة لتدريس المفاهيم النحوية / عرض تطبيقي عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- جامعة القدس المفتوحة. (٢٠١٣). ندوة حول توظيف الإنفوجرافيك في التعليم ، تم النقل منها بتاريخ ١١/ ١٢/ ٢٠١٩. http://www.qou.edu.
- جرجس، ميشال جرجس. (٢٠٠٥). معجم مصطلحات التربية والتعليم . بيروت: دار النهضة العربي.
- الجريوي، سهام. (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية تصميم الخرائط الذهنية من خلال تقنية الإنفوجرافيك ومهارات الثقافة البصرية لدى المعلمات قبل الخدمة . مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس .٤(٥٤).١٣-٤٧.
- حبحب، عبدالله محمد. (٢٠١٣). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . المملكة العربية السعودية: هيئة الإغاثة الإسلامية العالمية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- الحديبي، علي عبد المحسن. (٢٠١٧). فاعلية برنامج مقترح قائم على خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب والكفاءة الذاتية في النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. المجلة الدولية للبحوث التربوية . ٤١(٤) . ٢٢٨-٢٧١.
- الخطيب، محمد جواد، وعبد الحق، زهرية إبراهيم. (٢٠١١). مستويات احتفاظ طلبة الصف السابع الأساسي بالأنماط اللغوية والمفاهيم النحوية والصرفية بعد التطوير التربوي المبني على اقتصاد المعرفة في الأردن . مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية . ٢٥(٣) . ٤٧٣-٥٠٨.
- درويش، عمرو محمد ، والدخني، أماني أحمد. (٢٠١٥). نمطا تقديم الانفوجرافيك (الثابت والمتحرك) عبر الويب وأثرهما في تنمية مهارات التفكير البصري لدى أطفال التوحد واتجاهاتهم نحوه. مجلة تكنولوجيا التعليم . ٢٥ (٢). ٢٦٥- ٣٦٤.
- الدليمي، طه، والوائلي، سعد. (٢٠٠٩). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية . إربد: عالم الكتب الحديثة
- الدهيم، لولوة. (٢٠١٦). أثر دمج الإنفوجرافيك في الرياضيات على تحصيل طالبات الثاني المتوسط. مجلة تربويات الرياضيات بمصر .٢. ٢٦٣-٢٨١.
- الديب، فتحي. (١٩٦٨). الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم . الكويت: دار القلم .
- زهران، حامد عبدالسلام، وطعيمة، رشدي أحمد، والشيخ، محمد عبد الرؤوف، وقنديل، محمد متولي، وجاد، محمد لطفي، والأشول، عادل عز الدين، ومخلوف، لطفي عمارة، وأبو زنادة، شايان عبد اللطيف، وزكي، أمل عبد المحسن . (٢٠٠٧) . المفاهيم اللغوية عند الأطفال / أسسها مهاراتها تدريسها تقويمها . عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- سعادة، جودت أحمد، واليوسف، جمال يعقوب. (١٩٨٨) . تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية . بيروت: دار الجيل.
- الشاووش، محمد عبدالله. (٢٠١٩). أثر استخدام الإنفوجرافيك على تنمية التحصيل الدراسي في مادة الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة القنفذة. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط . ٥(٣٥). ١٨٨-٢١١.
- شلتوت. محمد. (٢٠١٦). الإنفوجرافيك من التخطيط إلى الإنتاج. الرياض: وكالة أساس للدعاية والإعلان.
- شلتوت، محمد. (٢٠١٤). فن الإنفوجرافيك بين التشويق والتحفيز على التعلم . مجلة التعليم الإلكتروني، تم النقل بتاريخ ١١/ ١١/ ٢٠١٩م، http://emag.mans.edu.eg.
- الصمداني، هاشم أحمد. (٢٠١٧). فاعلية استخدام بيئة تعلم متنقلة قائمة على استخدام الإنفوجرافيك التفاعلي في تنمية مهارات الاستيعاب السمعي لدى طلاب اللغة الإنجليزية بكلية التربية بجامعة أم القرى. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية .٢(٢٧) . ٧٢-٩٨.
- الضبع، ثناء يوسف. (٢٠١٣). تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال . القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١٣). المهارات اللغوية من الاكتساب إلى التعلم . الدمام: مكتبة المتنبي.
- عبد الباسط، حسين محمد. (٢٠١٥). المرتكزات الأساسية لتفعيل الإنفوجرافيك في عمليتي التعليم والتعلم . مجلة التعليم الإلكتروني. تم النقل بتاريخ ١١/ ١٢/ ٢٠١٩م، http://emag.mans.edu.eg.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- عبد الرحيم، ف. (١٤٢٢). دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها ج(٣). المدينة المنورة: مطابع الجامعة الإسلامية.
- عبد الرشيد، وحيد حامد، وعبدالكريم، محمود محمد. (٢٠١٧). أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب على اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقها واستبقائها وتنمية فعالية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة التربوية بجامعة سوهاج. (٥٠). ٢٥٢- ٣٢٣.
- عبيدات، ذوقان، وعبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن. (١٤٢٤هـ). البحث العلمي: مفهومه. أدواته. أساليبه. عمّان: دار الفكر .
- العساف، صالح حمد. (٢٠٠٨) .المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط(٤) الرياض: مكتبة العبيكان.
- عطا، أميرة (٢٠١١). الحوسبة السحابية تكلفة حسب الاستخدام وآمال بأن نسبح في فضاء الإنترنت. مجلة التعليم الإلكتروني . (٢٧). ٥٠٥-٥٠٦.
- عفانة ، عزو ، ونشوان، تيسير . (٢٠١٧) . اتجاهات حديثة في القياس والتقويم التربوي. غزة: سمير منصور للنشر والتوزيع.
- عيد، نضال عدنان. (٢٠١٧). أثر توظيف نمطين للإنفوجرافيك في ضوء المدخل البصري لتنمية مهرة حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الإسلامية . فلسطين.
- عيس، معتز. (٢٠١٤). ما هو الإنفوجرافيك وأدوات إنتاجه . تم النقل بتاريخ ١٥/ ١٢/ ٢٠١٩ http://blog.dotaraby.com.
- كنسارة، إحسان، وعطار، عبد الله. (١٤٣٤). وسائل الاتصال التعليمية والتكنولوجيا الحديثة . مكة المكرمة: مطابع بهادر.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- اللقاني، أحمد حسين ، والجمل ، علي أحمد. (٢٠٠٣). معجم المصلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس . القاهرة: عالم الكتب.
- محمد، محمد حسين ، والسبع، سالم سعاد. (٢٠٠٧). مدخل مقترح لتدريس النحو والصرف في التعليم الجامعي من خلال تحديد المفاهيم النحوية (الفاعل أنموذجا) . مجلة جامعة العلوم والتكنولوجيا ١٢ (٢٣). ٢٢٢-٢٧٨.
- مدكور، علي أحمد . (٢٠٠٨). تدريس فنون العربية: النظرية والتطبيق ، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مرسي، أشرف أحمد . (٢٠١٧) . أثر التفاعل بين نمطي عرض وتوقيت الانفوجرافيك في بيئة التعلم الالكتروني على التحصيل والاتجاه نحو بيئة التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية . مجلة العلوم التربوية . ٢٥(٢). ٤٢- ١٢١.
- الموسى , عبدالله عبدالعزيز , والمبارك , أحمد عبدالعزيز. (١٤٢٥). التعليم الإلكتروني/ الأسس والتطبيقات. الرياض: مؤسسة شبكة البيانات.
- الناقة، محمود كامل. (١٩٨٥). تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه ، مدا خله، طرق تدريسه ، مكة: معهد تعليم اللغة العربية.
- النور، أحمد يعقوب. (٢٠٠٧). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. عمَّان: الجنادرية للنشر والتوزيع.
- هجان، علي حمزة. (١٤٢٩). الإحصاء التطبيقي في العلوم السلوكية مع استخدام SPSS . المدينة المنورة: مكتبة دار الزمان للنشر والتوزيع.
- الهدلق، عبدالله عبدالعزيز . (٢٠١١) . مواصفات برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة من وجهة نظر التربويين السعوديين وتصميم أنموذج لتقويمها . مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية .٢٤(٢). ٤٢٣-٤٦٣.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مراجع أجنبية:

- Campo. K.(2014).Visaul Soulution: A Workbook Of Visual Thinking Methods . Master of Arts . The University of the Arts .USA.
- Gregory, W. Corder & Dale, I. Foreman.(2009). Nonparametric Statistics for Non-Statisticians: A Step-by-Step Approach, Canada: Wiley Publication.
- Kibar, & Akkoyunlu. (2014). A New Approach to Equip Students with Visual Literacy Skills: Use of Infographics in Education, Hacettepe University, Faculty of Education.
- Kos, B. A., Sims, E. (2014). Laramie, WY, USA.. Retrieved 9 December 2019 from http://scholar.colorado.edu.
- Lankow, J., Crooks, R., & Ritchie, J. (2012). Infographic: the power of visual storytelling. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Noh, Mohd Amin. (2015). The Use of Infographics as a Tool for Facilitating Learning .Singapore: Springer Singapore. Retrieved 8 December 2019 from http://link.springer.com.
- Ross, A. (2009). infographic-design. Retrieved 11 December 2019 from http://www.instantshift.com
- Yildirim, S. (n.d.). Infographics for Educational Purposes: Their Structure, Proper.ties and Reader Approaches. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology,15(3). 98-110.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تعليم العربية في دولة تشاد، بين التخطيط والواقع، من وجهة نظر معلمي العربية

د. خالد بن سليمان القوسي
أستاذ علم اللغة الاجتماعي المشارك
معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هناك رغبة ملحة من المجتمع التشادي لتعلم اللغة العربية، ولكن هل هناك قرارات وخطط تتلاءم مع ذلك الإقبال؟ وهل واقع تعليم العربية يتناسق مع ذلك المستوى من الرغبة؟ من هنا جاء هذا البحث لدراسة موضوع تعليم العربية في دولة تشاد بين التخطيط والواقع اللغويين، من وجهة نظر معلمي العربية. لتحديد مواطن القوة والضعف فيه، وللمساهمة في إيجاد الحلول للمعوقات والتحديات التي تواجه العربية في دولة تشاد. حيث تضمنت عينة البحث معلمي ومعلمات اللغة العربية في المدارس التشادية، في المراحل الأولية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)، واستخدم الباحث أداة الاستبانة لجميع بيانات الدراسة. وقد بيَّنت النتائج أن واقع تعليم اللغة العربية في دولة تشاد أفضل بكثير من وضع التخطيط اللغوي لذلك التعليم. فمظاهر التخطيط اللغوي ضعيفة، والبيئة التعليمية ينقصها الكثير، بدءا من تأهيل المعلمين، ومرورا بإيجاد المناهج الدراسية المناسبة، وإيجاد الوسائل والتقنيات التعليمية والمكتبات المدرسية المهمة.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية، التخطيط اللغوي، الواقع اللغوي، دولة تشاد.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Teaching Arabic in Chad: Between Linguistic Reality and Planning in Arabic Teachers' Point of View

Dr. Khalid Suliman Al.Gossy
Associate Professor of Sociolinguistics

Abstract:

There is an explicit desire by the Chadian community to learn Arabic language. Yet, does the fact resembles that level of desire. From that point this project has started to study teaching Arabic language in Chad country between linguistic reality and planning in Arabic teachers point of view. In order to identify the strengths and weaknesses and to contribute discovering the solutions of challenges and obstacles which encounter Arabic language in Chad country. The researcher has determined a research sample who are Arabic language teachers in Chadian schools in the initial stages (primary, intermediate and secondary), and he used a questionnaire to score respondents opinions. The result of the survey revealed that teaching Arabic language in Chad country is much better than the fact of linguistic planning of that education. It shows that the aspects of linguistic planning are weak and the educational environment lacks lots starting from teachers' qualifications, finding appropriate curriculum, finding educational methods and techniques, and significant school libraries.

Keywords: Teaching Arabic, Language planning, Linguistic Reality, Chad.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مقدمة:

الحمد لله الذي علم الإنسان مالم يعلم، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، وبعد: فإن التخطيط الجيد لأي عمل من الأعمال ينتج عنه نتائج جيدة. وينطبق هذا على الوضع اللغوي، فالمستوى اللغوي لأي لغة من اللغات هو نتيجة التخطيط اللغوي المحكم. فالتخطيط اللغوي هو الآلية المناسبة لمعالجة مشكلات اللغة من حيث الانتشار أو الاكتساب أو التعليم أو التوحيد. كما أنه الآلية المناسبة للتعامل مع القضايا اللغوية الاجتماعية، كالتعدد اللغوي، والازدواج اللغوي، والإحياء اللغوي، والانقراض اللغوي، والصراع اللغوي، ونحوها. وترتبط كثير من هذه الموضوعات بمسألة التعليم والتخطيط اللغوي. وأحسب أنه لا يتأتى التقدم والتطور لأي لغة إلا إذا كان تخطيطها اللغوي محكما.

ويهدف هذا البحث إلى دراسة موضوع تعليم العربية في دولة تشاد بين التخطيط اللغوي والواقع اللغوي، من وجهة نظر معلمي العربية. لتحديد مواطن القوة والضعف فيه، وللمساهمة في إيجاد الحلول للمعوقات والتحديات التي تواجه العربية في دولة تشاد. حيث تهتم دولة تشاد بتعليم العربية، كما أنها من الدول ذات التعدد اللغوي واللهجي، مما يجعل مراجعة التخطيط اللغوي لتعليم العربية فيها موضوعا يستحق الدراسة. فالمتوقع أن تعليم العربية يواجه كثيرا من التحديات؛ تحديات داخل البيئة التعليمية مثل تأهيل المعلمين، وإيجاد المناهج المناسبة، واستخدام التقنيات الحديثة، وتحديات خارج البيئة التعليمية، كسياسة الدولة التعليمية، والتعدد اللغوي، ونحوها. (صالح، ١٤٣٣هـ، ص ٣٩ فما بعدها). ويأمل الباحث أن يكشف هذا البحث عن بعض الجوانب الجديرة بالدراسة، لتسهم في رقي تعليم العربية في المدارس التشادية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

أ – حاجة مجال تعليم العربية إلى التخطيط اللغوي، لا سيما في الدول ذات التعدد اللغوي واللهجي.

ب – أهمية قياس مدى فعالية التخطيط اللغوي لتعليم العربية في المدارس التشادية، من حيث المجالات والعوامل التي تؤثر فيه.

جـ – أهمية الوصول إلى اقتراحات وتصورات لتطوير التخطيط لتعليم العربية في المدارس التشادية.

أسئلة الدراسة:

أ –ما مظاهر التخطيط اللغوي لتعليم العربية في المدارس التشادية؟

ب –ما الواقع اللغوي لتعليم العربية في المدارس التشادية؟

جـ– هل يوجد فروق في آراء معلمي العربية في دولة تشاد، وفقا لمتغير الجنس والتخصص؟

د– ما المشكلات التي يواجهها مجال تعليم العربية في تشاد؟ وما الحلول؟ من وجهة نظر معلمي العربية في المدارس التشادية؟

حدود الدراسة:

أـــ الحدود الموضوعية: سيقتصر البحث على دراسة تعليم العربية في المدارس التشادية، في مراحل التعليم الأولية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)، من حيث التخطيط والواقع اللغوي، من وجهة نظر معلمي العربية في تلك المدارس.

ب ـــ الحدود المكانية: سيقتصر البحث على المدارس التشادية، في مراحل التعليم الأولية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)، داخل دولة تشاد.

جـــ الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة عام ١٤٣٩ ـــ ١٤٤٠ هـ، ٢٠١٩م.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من سبعة وثلاثين معلما ومعلمة للغة العربية، في

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المدارس الأولية التشادية، وتم اختيارهم من ثماني عشرة مدرسة، بواقع أستاذين تقريبا من كل مدرسة.

منهج الدراسة:

سيعمد الباحث إلى استخدام المنهج الاستقرائي التحليلي. وسيتم عن طريقهما قياس مظاهر التخطيط اللغوي لتعليم اللغة العربية في المدارس التشادية، كما سيتم سبر واقع ذلك التعليم، ومن ثمَّ عقد مقارنة بين التخطيط والواقع؛ للخروج بتصور واضح عن موضوع الدراسة.

أداة الدراسة:

سيعمد الباحث إلى الاعتماد على الاستبانة أداة للحصول على المعلومات من معلمي العربية في المدارس التشادية. وقد قام الباحث بتصميم ثلاث استبانات؛ الأولى لقياس خطوات ومظاهر التخطيط، والثانية لقياس الواقع تعليم العربية، والثالثة تتضمن أسئلة مفتوحة عن المشكلات والحلول المتعلقة بتعليم العربية في دولة تشاد. وسيأتي تفصيل ذلك في الإطار التطبيقي.

مصطلحات الدراسة:

أ ــ التخطيط اللغوي:

جاء في لسان العرب: (التخطيط: من المصدر الثلاثي «خطَطَ». والخط: الطريقة المستقيمة في كل شيء. وخط القلم أي كتب...). (ابن منظور، ١٤١٩ هـ، ص ١٣٩). وجاء في القاموس المحيط: (الخط: الطريقة المستطيلة في الشيء) (الفيروزآبادي، د.ت،٢/ ٢٣٠). والمتأمل في معاني الخط والتخطيط في المعاجم اللغوية سيجد أنها تدور حول كتابة أو وضع الطريقة والمسار. ويعرف «كوبر» هذا المصطلح بأنه: (المتابعة المنظمة الهادفة إلى إيجاد حلول لمشكلات اللغة، وخاصة على المستوى القومي). (كوبر، ٢٠٠٦م، ص ٦٧). ويستخدم اللسانيون المعاصرون مصطلح «التخطيط اللغوي» للدلالة على مجموعة الطرق والوسائل

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التي يستخدمها أصحاب القرار في الشأن اللغوي للحفاظ على لغة ما، أو نشرها وتعليمها أو تطويرها أو نحو ذلك. (الفهري، ١٤٣٥ هـ، ص١٢). وأحسب أن هذا التعريف مجز ومعبر عن المعنى المطلوب.

ب ــ السياسة اللغوية:

جاء في القاموس المحيط: (سُسْتُ الرعيةَ سياسة: أمرتها ونهيتها). (الفيروزآبادي، لبنان، د.ت، ٢/ ٣٧١) ومعنى السياسة يدور ــ بشكل عام ــ حول معنى الأمر والنهي والتدبير والقيام على الشيء بما يصلحه. وقد حدد كالفي مفهوم السياسة اللغوية بقوله: (هي مجمل الخيارات الواعية المتحدة في مجال العلاقات بين اللغة والحياة الاجتماعية، وبالتحديد بين اللغة والحياة في الوطن. فالسياسة اللغوية إطار حاكم، وموجه لتنفيذ تخطيط لغوي تفصيلي). (كالفي، ٢٠٠٨ م، ص٢٢١).

جـــ التعدد اللغوي:

يعني وجود لغتين مختلفتين أو أكثر في مجتمع ما بحيث تُستخدم إحداها في سياقات اجتماعية، وتستخدم الأخرى في سياقات أخرى. وترتبط التعددية اللغوية الاجتماعية بالتعددية الفردية، إذ في أغلب الأحيان تتشكل التعددية الاجتماعية نتيجة وجود مجموعة أفراد متعددي اللغة. ويشير هذا المصطلح إلى (تمكّن الفرد أو المجتمع ككل من استخدام أكثر من لغة على نحو يجعله متصفا بالتعدد في الجانب اللغوي). (الخولي، ١٤٠٨ هـ، ص ٤٩)، وهناك من يعرفه بأنه (مجموعة من اللغات المتقاربة أو المتباينة في مجتمع واحد). (ملوك، ٢٠١٦م، ص ١٣).

الدراسات السابقة:

أهم الدراسات السابقة المرتبطة بهذا الموضوع ــ وفقا للترتيب التاريخي ــ ما يلي:

أ- دراسة أمل بنت عبد الله الراشد: (التخطيط اللغوي للعربية: دراسة وصفية تحليلية لمتغيرات الواقع اللغوي، ١٤٣١هـــ). وتكمن أهداف هذه الدراسة في رصد

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المحاولات الإصلاحية التي تعرضت لها العربية طوال تاريخها، والنظر في أطر عمليات التخطيط اللغوي الأدبية وغيرها، وتتبع آليات رفع إمكانات اللغة في شؤون الكتابة والتعريب والتقعيد والاستخدام، وتقويم عمليات التخطيط اللغوي ودراسة نتائجها، ودراسة مدى استفادة محاولات التخطيط اللغوي للعربية في عصرنا من تجارب التخطيط في المجتمعات الغربية وغيرها. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة الراشد من حيث المنهج، إذ إن المنهج الوصفي هو المستعمل في الدراسة الحالية والدراسة السابقة، وتختلف عنها في أداة الدارسة، حيث تقوم هذه الدراسة على أداة الاستبانة بينما تستخدم الدراسة السابقة أداة الملاحظة، كما أن الدراسة الراهنة طبقت في دولة تشاد في حين إن الدراسة السابقة طبقت في المملكة العربية السعودية.

ب- دراسة بهاء الدين الهادي خير السيد: (التخطيط اللغوي ودوره في أوضاع اللغات السودانية، ١٨٩٨ــ ٢٠٠٩م). اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التاريخي. وتهدف إلى معرفة واقع التخطيط اللغوي في السودان، ومعرفة دور التخطيط اللغوي في انتشار أو انحسار اللغات السودانية العربية وغير العربية، في المدة من (١٨٩٨–٢٠٠٩م). وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة السيد في أن الحالية قائمة على قياس الواقع اللغوي من وجهة نظر معلمي العربية، كما أن دراسة السيد طبقت في السودان والدراسة الحالية طبقت في دولة تشاد، كما أن الدراسة الحالية تستخدم الاستبانة أداة للدراسة، خلافا لدراسة السيد.

جـ - دراسة خالد بن عبد الكريم بسندي: (التخطيط اللغوي لبرامج اللغة العربية الأكاديمية بين الواقع والمأمول، ١٤٣٦ ه). تبحث الدراسة في التخطيط اللغوي ووسائله وآلياته ومتطلباته، ومنهجية بناء برامج اللغة العربية الأكاديمية، واستراتيجيات تنفيذها، وطرق تقويمها ومراجعتها وتطويرها. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الاستقرائي. وجاء هدف هذه الدراسة إلى كشف عن واقع برامج اللغة العربية الأكاديمية في الجامعات السعودية. وتختلف الدراستان من حيث أن عينة دراسة بسندي تمثل في برامج اللغة العربية التي تمنح درجة البكالوريوس في اللغة العربية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وآدابها في الجامعات السعودية الحكومية بينما عينة الدراسة الحالية يمثله معلمو العربية. والدراسة الحالية طبقت في دولة تشاد بينما الدراسة السابقة كان تطبيقها في المملكة العربية السعودية. كما أن الاستبانة هي الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية، في حين أن دراسة بسندي استخدمت المنهج الوصفي الاستقرائي وفقا لنموذج توصيف البرنامج ونموذج توصيف المقررات الصادرة من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

د ــ دراسة حمدون إبراهيم سليمان: (واقع ومستقبل تعليم اللغة العربية في شرق إفريقيا: تجربتي المركز الإسلامي المصري، ومركز الحرمين بدار السلام تنزانيا، ١٤٣٧ هـ). يتناول البحث واقع تعليم العربية في دولة تنزانيا، والصعوبات التي تواجهه، وأهم الحلول لتطوير تعليم العربية، والآفاق المستقبلية لذلك. ويستخدم الباحث المنهج الوصفي في البحث. ويختلف البحثان في عينة الدراسة، حيث إن عينة الدراسة السابقة هي المراكز التعليمية، في حين إن عينة هذه الدراسة هم معلمو العربية، كما أن مجتمع الدراسة في الدراسة الحالية هو دولة تشاد، وفي الدراسة السابقة هو دولة تنزانيا. وأما من حيث المنهج فإن الدراسة الحالية استخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وفي دراسة سليمان استخدم الباحث المنهج الوصفي، ولم يستخدم أداة الاستبانة.

هـ ــ دراسة فؤاد بوعلي: (التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية بالمغرب، ١٤٣٧ هـ). وتناقش الدراسة حدود العلاقة بين اللغة والهوية في التخطيط السياسي في المغرب، وعلاقة السياسة باللغة، وسبل ترسيمها في مختلف مناحي الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، ووصف المشهد اللغوي المغربي من خلال مكوناته الرئيسة: العربية والأمازيغية والفرنسية والعامية، وتقديم رؤية استراتيجية لكل سياسة لغوية مستقبلية. وتستخدم الدراسة المنهج الوصفي الإحصائي. وتختلف الدراستان في منهج البحث ومجتمع الدراسة.

و ــ دراسة محمد أحمد طجو: (التخطيط والسياسة اللغوية والثقافية في سويسرا، ١٤٣٩ هـ). تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الواقع اللغوي الثقافي السويسري. وتناولت

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الدراسة مصطلحات التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية والتخطيط الثقافي وتناولت المجتمع السويسري، باستخدام المنهج الاستقرائي الوصفي التحليلي، عن طريق اتباع منهجية دراسة الحالة. ويكمن الاختلاف بين الدراستين في منهج الدراسة وفي مجتمع البحث وفي عينة الدراسة.

ز ــ دراسة هداية تاج الأصفياء حسن البصري: (السِّياسة اللّغوية والتَّخطيط اللّغوي في السُّودان، ١٤٣٩ هـ). تتمحور الدراسة حول السِّياسة اللّغوية والتَّخطيط اللّغوي في دولة السودان من النواحي اللّغوية، والثقافية، والعرقية، وتركز على الجوانب التعليمية. وتطبِّق الدراسة المنهج الاستقرائي الوصفي التحليلي المتكئ على المنهج التاريخي. وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة البصري في مجتمع البحث، ففي دراسة البصري مجتمع الدراسة هو المجتمع السوداني، في حين إن مجتمع الدراسة الحالية هو المجتمع التشادي. كما أن الدراسة الحالية اعتمدت الاستبانة أداة للدراسة، في حين إن دراسة البصري استخدمت المنهج التاريخي والوصفي، ولم تستخدم أداة الاستبانة.

الإطار النظري:

١ ــ التخطيط اللغوي؛ أهميته، مفهومه.

إن التخطيط المحكم والتنفيذ المتقن أساس كل تنمية بشرية مؤدية إلى ترقية حياة كيان الدولة، وكيان الإنسان. ولا يختلف تخطيط السياسة اللغوية ــ في أسسه وأصوله ــ عن تخطيط السياسة الاقتصادية أو أية سياسة أخرى، فهو ينبني على مسح الحاجات وتحديد الأولويات، ورسم الأهداف القريبة والغايات البعيدة، واختيار الوسائل والسبل الملائمة، وفق تقنيات محددة، في الكلفة، والزمن، والآلية. إن اللغة مقوّم أساس من مقومات الثقافة والهوية الوطنية، وأساس من أسس تشكيل الوحدة القومية. فتشعّب اللغات قد يؤدي إلى مشكلات متعددة، قد تصل إلى حد التشتت الثقافي والتفرق السياسي. فالوحدة اللغوية مرتبطة بالوحدة الثقافية والسياسية، وهي جميعها مرتبطة بالقوة الاقتصادية. ولذلك فإن التخطيط اللغوي أضحى جزءا أساسا من سياسات الدول، وعنصرا مهما من عناصر

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التخطيط لأمور الدولة كافة. ولا تكاد توجد دولة دون تخطيط لغوي. ونتيجة لهذا الإيمان فقد تشكلت لدى الدول المتقدمة تجارب وخبرات متقدمة لدعم لغاتها الوطنية داخل محيط أوطانها وخارجها. فاللغة أداة مؤثرة من أدوات السلطة والسيطرة. وهي مرتبطة ارتباطا وثيقا بالجوانب السلطوية الأخرى، كالاقتصاد والسياسة. (الفهري، ١٤٤٠ هـ).

ويُعنى التخطيط اللغوي بدراسة المشكلات التي تواجه اللغة سواء أكانت مشكلات لغوية بحتة، كتوليد المفردات وتحديثها وبناء المصطلحات وتوحيدها، أم مشكلات غير لغوية ذات مساس باستعمال اللغة ورقيها، وصراعها الحضاري مع اللغات الأخرى. وتبرز ثلاثة أنماط للتخطيط اللغوي، وهي:

أ ــ تخطيط المتن اللغوي الذي يمس بنية اللغة وإحداث تغيرات فيها. ويدخل في هذا التخطيط اللغوي تقييس الأساليب المولدة، وإصلاح الكتابة، أو وضع رسم كتابي جديد وغير ذلك.

ب ــ تخطيط القيمة والوضعية، ويتعلق بالاستعمال اللغوي، وتكون أهدافه وخططه موجهة نحو تغيير نوعية استعمال اللغة وكيفيتها، أو إحدى تنويعاتها داخل المجتمع.

جـــ تخطيط الاكتساب وهو موجه نحو نشر اللغة عن طريق زيادة أعداد الناطقين بها، وبالأخص عن طريق التعليم. (الفهري، ١٤٣٥ه، ص ١٦).

بدأت عمليات التخطيط اللغوي منذ القدم. ففي اللغة العربية ــ على سبيل المثال ــ يُعدُّ تقعيد القواعد النحوية والصرفية، ووضع المعاجم، وتدوين الأدب، ونشر العربية، ودرء العجمة من أعمال السياسة والتخطيط اللغوي. غير أن ظهور هذا المصطلح العلمي لم يكن إلا في منتصف الخمسينات من القرن الماضي، على يد العالم فانراش Weinreich، وبدأت تنضج ملامحه وآلياته، بصفته علما يندرج ضمن اللسانيات الاجتماعية لدى العالم الأمريكي هوقن Haugen في مقالته الموسومة بـ: «تخطيط اللغة المعيارية في النرويج الحديث»، عام ١٩٥٩م.) كالفي، ٢٠٠٨م، ص ٢٢٥). ويرى كالفي أن التخطيط اللغوي يعني البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق السياسة اللغوية موضع التنفيذ على ساحة معينة. ويُقصد

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بالسياسة اللغوية مجمل الخيارات الواعية المتخذة في مجال العلاقات بين اللغة والحياة الاجتماعية، وعلى وجه التحديد بين اللغة والحياة في الوطن. (كالفي، ٢٠٠٨م، ص ٢٢١).

وتتداخل مصطلحات «السياسة اللغوية» أو «التخطيط اللغوي» في الكتابات العلمية المعاصرة، فقد يستخدم أحد هذين المصطلحين مكان الآخر فكلاهما يتناول مسائل اللغة في المجتمع، بمؤسساته التعليمية والإعلامية والإدارية. غير أن بعض الباحثين حدد فروقا بينها. ويمكننا القول بأن السياسة اللغوية Language policy تعني مجموعة المواقف الرسمية والمبادئ الموجهة والقرارات العامة. أما التخطيط اللغوي language planning فيعني مجموعة الإجراءات العملية المحددة، التي تُتخذ في إطار السياسة اللغوية لتنفيذها في داخل الجماعة ولتطويرها، وحمايتها من التحديات المُحدقة بها، مثل المنافسة اللغوية الأجنبية، وطغيان اللهجات المحلية، ومواجهة التعدد اللّغويّ الذي يُهدّد بتفرق الوطن إلى أجزاء، أو قوميات صغيرة. لاسيما وأننا نعيش في زمن التكتلات والاتحادات السياسية والحضارية الكبرى.

أي أن السياسات هي المبادئ العامة، والتخطيط هو الإجراءات العملية لتحقيق تلك السياسات. ومن أبرز تطبيقات التخطيط اللغوي: التنقية اللغوية، وإحياء اللغات الميتة أو المهجورة، والإصلاح اللغوي، والتقييس اللغوي، وتحديث المفردات والمعاجم وتطويرها.

وتهدف السياسة اللغوية إلى توحيد اللغات المحلية، فتقوم بتحديد لغة مرتبطة بتاريخها وحضارتها القومية، فتدعم هذه اللغة، وتجعل منها لغة وطنية، وتسعى إلى حمايتها وتطويرها، بحيث تكون حاملة للهوية القومية والسياسية للأمة، ووافية بمتطلبات الحياة المعاصرة، وذات سيادة في مجالات الحياة المختلفة، كالإدارة والقانون، والتعليم، والإعلام، والثقافة. وقد تحدد الدولة الواحدة أكثر من لغة قومية، لأسباب متعددة.

٢ ــ تاريخ وحضارة دولة تشاد.

يهدف هذا البحث إلى دراسة موضوع تعليم العربية في دولة تشاد، من حيث التخطيط والواقع، وهذا يتطلب إيراد نبذة عن مجتمع الدراسة، من حيث المعطيات التاريخية والثقافية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والتعليمية، وهي مسائل ذات تأثير مهم في فهم الواقع، وفي فهم آليات التخطيط للمستقبل.

أ ــ الموقع: تقع دولة تشاد وسط أفريقيا، وهي ذات حدود مشتركة مع ست دول، حيث تحدها ليبيا من الشمال، وأفريقيا الوسطى من الجنوب، والكاميرون ونيجيريا من الجنوب الغربي، والنيجر من الغرب، والسودان من الشرق. ودولة تشاد خامس أكبر دولة في أفريقيا من حيث المساحة. حيث تبلغ مساحتها (٠٠٠ , ٢٨٤ , ١) كلم مربع. يخترق الدولة نهران موسميان يُعرفان باسم لوغون وشاري، ويلتقيان في العاصمة إنجمينا، كما أنهما يصبّان في بحيرة تشاد الواقعة إلى الشمال الغربيّ من العاصمة إنجمينا. (الموسوعة العربية العالمية، ٢٠٠٠م، ٦/ ٣٠٤).

ب ــ التاريخ: تُشيرُ الأدلّةُ الأثريّةُ التي عُثِر عليها في بعض مناطقِ تشاد، وحولَ بُحيرة تشاد إلى أنّ المنطقةَ كانت مأهولةً بالسكّان منذُ آلاف السنين قَبل الميلاد. اعتنقت تشاد الديانة الإسلامية عام ٤٦هـ الموافق ٦٦٦م بوصول طلائع الفتح الإسلامي إلى منطقة كوار شمال شرق بحيرة تشاد بقيادة فاتح إفريقية عقبة بن نافع، ولم تدخل تشاد الإسلام نتيجة غزو، ولا فتحت بالسيف، وإنما عبر المهاجرين العرب القادمين من الشرق بأعداد كبيرة في القرن الرابع عشر، فدخلت تشاد في الإسلام تدريجيا نتيجة انتشار الحضارة الإسلامية في أفريقيا. ومنذ ذلك التاريخ وحتى دخول الاستعمار عام ١٩٠٠ لم تعرف تشاد دينا غير الإسلام.

وقد خضعَت تشادُ في العام ١٩٠٠م للحُكم الفرنسيّ تحتَ مُسمّى الحماية، وفي العام ١٩١٠م أصبحت تشادُ تابعةً لاتّحاد أفريقيا الاستوائيّة الفرنسيّة. واستمرَّت السيطرةُ الفرنسيّة على تشاد حتى عام ١٩٦٠م؛ حيثُ نالت البلادُ استقلالَها، وتخلَّصت من الاحتلالِ الفرنسيّ. إلّا أنّ الأوضاعَ السياسيّة لم تستقرّ في البلاد؛ فقد اندلعت الحربُ الأهليّة، وخاضت تشاد مصادمات عسكرية مع دولة ليبيا، وبَقِيت حالةُ التوتُّر هذه حتى عام ١١٩٠م، حيث شهدت البلاد استقرارا سياسيا. (بغدادي، ١٤٢٧ هـ، ص ص ١٦١ ــ ٢١٨، وشاكر ن ١٣٩٢ هـ، ص ص ٣٩ ــ ٦٦).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جـ ــ السكان: يبلغ عدد سكان تشاد حوالي ٤ ,١٤ مليون نسمة بحسب تقديرات ٢٠١٦، وتعدّ هذه الدولة موطناً لما يقارب من ٢٠٠ جماعة عرقية. أغلب السكان في شمالي تشاد من العرب ذوي البشرة السمراء، أو منحدرين من مجموعة توبو العرقية الإفريقية.

د ــ الاقتصاد: تعتمد دولة تشاد على كلٍ من الإنتاج الزراعي والحيواني، بالإضافة إلى الدخل الناتج عن كلٍ من الجمارك، والبترول، واليورانيوم، والذهب، والصلصال، والنترون. (موقع الأمم المتحدة: http://data.un.org/en/iso/td.html).

هـ ــ الثقافة: يمثل المسلمون أكثرية في دولة تشاد، حيث ينتشر الإسلام المعتدل بين معظم المسلمين في البلاد، كما تنتشر الطرق الصوفية خاصة التيجانية، والتي يتبناها حوالي ٣٥ ٪ من المسلمين، بينما تشكل النصرانية الديانة الثانية. وتتفاوت تقديرات النسب بين الديانتين، حيث وجدت تقديرات متفاوتة. (شاكر، ١٣٩٢، ص ٩). وتعتبر تشاد بحسب الدستور دولةً علمانية، حيث ينص الدّستور التّشاديّ على الحرّيّة الدّينيّة، وينصُّ ــ أيضًا ــ على أن تكون الدّولة دولة علمانيّة، ومع ذلك فإنّ نسبة كبيرة من كبار المسؤولين الحكوميّين هم من المسلمين، وبعض السّياسات تفضّل الإسلام في ممارساتها العمليّة. (موقع الأمم المتحدة: http://data.un.org/en/iso/td.html).

وــ اللغة: عاشت تشاد عدة مراحل لغوية، ما بين سيادة العربية، ثم اعتماد الفرنسية لغة رسمية (وقت الاستعمار الفرنسي). أما مرحلة ما بعد الاستعمار فقد اعتمد الدستور التشادي اللغة الفرنسية بجانب العربية لغتين رسميتين في البلاد. علما بأنه يوجد في دولة تشاد أكثر من ١٠٠ لغة ولهجة محلية، يصنفها اللغويون في ١٢ مجموعة. ويرتبط استخدام العربية بانتشار الإسلام بين السكان. وتبث الإذاعة التشادية ووسائل الإعلام الأخرى برامجها باللغات الفرنسية والعربية والسارا، وتُعرف العربية التشادية بـ«توركو». (إدريس، ١٤٢٥هـ، ص ص ١٩٢، ٢١١).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٣ ــ تعليم العربية في دولة تشاد:

بدأ ارتباط المجتمع التشادي باللغة العربية منذ دخول الإسلام إلى تلك المنطقة، عام ٤٦ للهجرة. واستمر ذلك الارتباط باتخاذ الممالك التشادية (كانم، برنو، وداي، باقرمي) اللغة العربية لغة رسمية لها. وقد استمر هذا الارتباط اللغوي الاجتماعي قرونا طويلة، حيث كانت العربية لغة التعليم والتجارة والسياسة والتواصل الاجتماعي، إلى حين بداية الاستعمار الفرنسي، الذي بدأ عام ١٨٦٤م. (صالح، ١٤٣٣هـ، ص ص ٣٩ فما بعدها، والماحي ١٩٨٢، ص ١٠٢).

وقد عانت العربية ــ وقت الاستعمار الفرنسي ــ من محاولة التحييد عن المشهد الاجتماعي والثقافي، ومحاولة تغيير الهوية الثقافية العربية الإسلامية للمجتمع التشادي. ونتيجة لذلك فقد تم منع التعليم باللغة العربية، وتم إقفال المدارس العربية. غير أن العربية صمدت أمام كل التحديات، نظرا لارتباط اللغة العربية بالدين الإسلامي، ولتمسك المجتمع التشادي بدينه رغم كل الإجراءات الاستعمارية. وبعد نصف قرن من المحاولة اضطر المستعمر للرضوخ لهذه الإرادة المجتمعية، فخضع مضطرا للتعامل مع العربية بصفتها اللغة المفهومة بين كل طبقات المجتمع، على اختلاف أطيافهم. وتم ذلك على مراحل متفرقة، حيث تم إرجاع اللغة العربية إلى النظام التعليمي عام ١٩٥٥م، كما قام المستعمر بإصدار صحيفة باللغة العربية تحت اسم (كوكب التشاد)، وكان الغرض من ذلك بث أفكار المستعمر بلغة يفهمها عامة الناس، فقد يمنحها ذلك شيئا من القبول. وفي عام ١٩٥٥م بدأ ــ أيضا ــ البث من الإذاعة التشادية باللغة العربية، بجانب اللغة الفرنسية والساراوية. (إدريس، ١٤٢٥هـ، ص ص ١٩٢، ٢١١). أما بعد الاستقلال عام ١٩٦٠م فقد بدأت مكانة العربية تنمو في كل مجالات الحياة في المجتمع التشادي، بدءا من تأكيد الرئيس الأول للجمهورية التشادية على أهمية العربية في عدة مناسبات، ومرورا باعتماد اللغة العربية لغة ثانية بعد الفرنسية عام ١٩٧٥م، ثم اعتماد الدستور التشادي باللغة العربية لغة رسمية في الدولة بجانب الفرنسية عام ١٩٨٥م. (الماحي، ١٩٨٢م، ص ١٠٣).

أما عن تعليم العربية في العقود الأخيرة فقد كان يتم في المساجد وحلقات العلم، وقليل

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

من المدارس، وكان يتم بطرق تقليدية. غير أن الأمور بدأت تتغير مع انتداب مجموعة من الطلاب للدراسة في الجامعات العربية كالأزهر والزيتونة والقيروان وفاس والمدينة المنورة وغيرها، وما أعقب ذلك من عودتهم مزودين بالعلم والمعرفة، فقاموا بدورهم في افتتاح المدارس والمعاهد الدينية. بدءا من المعهد العلمي في مدينة «أبشه»، ثم ظهور كثير من المدارس والمعاهد العربية. وفي عام ١٩٥٧م تم إدخال اللغة العربية ضمن المقررات الدراسية في المدارس العامة. (أيوب، ٢٠٠٠م، ص ص ٣، ٤).

والآن تنتشر عشرات المدارس والمعاهد ومعاهد المعلمين، والكليات المتخصصة في تعليم العربية في دولة تشاد، ومنها قسم اللغة العربية وقسم التاريخ وقسم الرياضيات والعلوم في جامعة إنجمينا. ومنها بعض المؤسسات التعليمية المنشأة بجهود دول عربية، ومن ذلك: جامعة الملك فيصل في العاصمة إنجمينا. وهي جامعة أنشأتها المملكة العربية السعودية، وتضم مجموعة من الكليات، والدراسة فيها باللغة العربية. والمعهد الثانوي الصناعي التابع لهيئة الإغاثة الإسلامية العالمية، ومدرسة الصداقة السودانية التشادية العربية، وهي منشأة منذ عام ١٩٧١م، كدعم من الحكومة السودانية. كما أن جامعة الأزهر أنشأت ٣ معاهد دينية وأوفدت بعض معلمي العربية إلى دولة تشاد، دعما لتعليم العربية، ومن ذلك أيضا المركز التربوي الإقليمي لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (الأسيسكو)، ويقوم بدور متميز في إعداد معلمي العربية. (صالح، ١٤٣٣، ص٢٢٠،٢٠٧).

وقد أثمرت تلك الجهود في عودة المجتمع التشادي إلى محضنه الثقافي العربي الإسلامي، فتم تعريب اللوحات واللافتات وواجهات المؤسسات والدوائر الرسمية، والأوراق الرسمية. وظهرت مجموعة من الصحف والمجلات باللغة العربية، مثل إنجمينا اليوم، البحيرة، الحوار، الحرية، الاستقلال، النصر. وزاد الإنتاج العلمي باللغة العربية، كما قامت مجموعة من المنظمات والجمعيات الثقافية العربية، مثل رابطة مثقفي اللغة العربية، وجمعية إحياء التراث العربي الإسلامي، والاتحاد العام لمؤسسات اللغة العربية في تشاد، وغيرها. (الماحي، ١٩٨٢م، ص ٢٢٠).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

منهجية الدراسة:

العينة

تم تحديد عينة البحث بمعلمي العربية في المدارس التشادية؛ بحكم أنهم يقومون بالدور المحوري في تعليم العربية، فهم الشريك الرئيس في وضع التخطيط اللغوي وفي تنفيذه. كما أنهم أكثر من يعايش الواقع اللغوي التعليمي.

أداة الدراسة

قام الباحث باختيار الأداة بناء على منهج البحث، وطبيعة البيانات المراد الوصول إليها، من حيث قياس جودة التخطيط، وقياس الواقع الفعلي. وبناء على ذلك قام الباحث بتصميم استبانتين؛ الأولى مكونة من محورين: الأول لقياس خطوات ومظاهر التخطيط، وهو مكون من ثلاثة عشر عبارة. والثاني لقياس الواقع تعليم العربية، وهو مكون ــ أيضا ــ من ثلاثة عشر عبارة. والاستبانة مكونة من خمس درجات، وفقا لمقياس (ليكارت). وأحسب أنه هو المقياس الأنسب لمثل هذه البيانات. أما الاستبانة الثانية فتهدف إلى معرفة المشكلات والحلول المتعلقة بتعليم العربية في دولة تشاد، عن طريق سؤال مفتوح، نصه: «ما المشكلات التي يواجهها تعليم العربية في دولة تشاد، وما الحلول، من وجهة نظرك؟».

وقد قام الباحث بزيارة مجموعة من المدارس والمعاهد التي تقوم بتعليم العربية في دولة تشاد، وقام باختيار ثماني عشرة مدرسة، واختار من كل مدرسة معلمين تقريبا، بواقع سبعة وثلاثين معلما ومعلمة للغة العربية في المدارس الأولية التشادية. وقام بتوزيع الاستبانات وجمعها وتحليلها، كما قام بمجموعة من الإجراءات، لضمان سلامة النتائج ودقتها. ومن ذلك:

أ. تحكيم الاستبانة: قام الباحث بتحكيم الاستبانة عن طريق مجموعة من المتخصصين في اللغويات التطبيقية، وتعليم اللغة الثانية.

ب. قياس صدق أداة الدراسة: وذلك عن طريق قياس الصدق البنائي (الاتساق الداخلي). حيث هناك طرق عدة يمكن أن تستخدم للوصول إلى هذا النوع من الصدق، منها حساب

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

درجة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه. ودرجة الارتباط ستكون المحك للحكم على مدى صدق كل فقرة في قياس السمة التي تسعى الدرجة الكلية إلى قياسها. وقد تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور ودرجة كل عبارة تنتمي له، وكانت غالبية معاملات الارتباط إيجابية ودالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي والترابط بين فقرات أداة الدراسة، والجدول الآتي يبين تفاصيل ذلك:

جدول رقم (١)

معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمحور ودرجة كل عبارة تنتمي له

تسلسل	المحور الأول	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	تسلسل	المحور الثاني	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	التخطيط لتعليم اللغة العربية	.٣٩٦*	٠,٠٥	١	واقع تعليم اللغة العربية	.٥٥٦**	٠,٠١
٢		.٦١٥**	٠,٠١	٢		.٧٠٧**	٠,٠١
٣		.٦٦٠**	٠,٠١	٣		.٨٢٣**	٠,٠١
٤		.٦٣٥**	٠,٠١	٤		.٧٢٠**	٠,٠١
٥		.٣٧٨*	٠,٠٥	٥		.٣٣٤*	٠,٠٥
٦		.٣٦٩*	٠,٠١	٦		.٥٧٤**	٠,٠١
٧		.٥٩٠**	٠,٠١	٧		.٦٩٨**	٠,٠١
٨		.٦٦١**	٠,٠١	٨		.٧٤٧**	٠,٠١
٩		.٣٦٦*	٠,٠١	٩		.٧٠٩**	٠,٠١
١٠		.٦٢١**	٠,٠١	١٠		.٣٨٣*	٠,٠٥
١١		.٤٥٠**	٠,٠١	١١		.٦٨١**	٠,٠١
١٢		.٣١٨*	٠,٠٥	١٢		.٣٣٤*	٠,٠٥
١٣		.٤٠٥*	٠,٠٥	١٣		.٦٥٧**	٠,٠١

** دالة عند مستوى (٠,٠١) أو أقل * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

تشير نتائج الجدول رقم (١) إلى أن ارتباط الفقرات بالمحور الذي تنتمي إليه العبارة كان جيداً في محوري الدراسة، إذ كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(٠,٠٥) أو أقل، وهذا مؤشر إلى أن عبارات أداة الدراسة تنتمي لمحورها، كما أنه مؤشر للصدق البنائي لأداة الدراسة، وهذا يعني أن أداة الدراسة صادقة في بياناتها الميدانية.

ج. اختبار مستوى ثبات الاستبانة: حيث يشير الثبات إلى إمكانية الحصول على النتائج نفسها لو أعيد تطبيق الأداة على الأفراد أنفسهم، ويقصد به: «إلى أي درجة يُعطي المقياس قراءات متقاربة عند كل مرة يستخدم فيها أو ما هي درجة اتساقه وانسجامه واستمراره عند تكرار استخدامه في أوقات مختلفة. حيث تم استعمال معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha). والجدول الآتي يبين ثبات أداة الدراسة عن طريق استخدام معامل (كرونباخ ألفا):

الجدول رقم (٢)

معامل الثبات لمحاور الدراسة باستخدام (كرونباخ ألفا)

محاور الدراسة	عدد العبارات	قيمة ألفا
المحور الأول: التخطيط للغة العربية	١٣	٠,٧٥
المحور الثاني: واقع اللغة العربية	١٣	٠,٨٤

يتضح من الجدول رقم (٢) أن قيمة (كرونباخ ألفا) لثبات محوري أداة الدراسة قد كانت مرتفعة، حيث بلغت درجة الثبات للمحور الاول: التخطيط للغة العربية (٠,٧٥) وبلغت قيمة (كرونباخ ألفا) للمحور الثاني: واقع اللغة العربية (٠,٨٤) وهي درجة مرتفعة، حيث يرى كثير من المختصين أن المحك للحكم على كفاية معامل (كرونباخ ألفا) هو (٠,٧٥) (علام، ٢٠٠٦ص ص ١٦٥ ــ ١٦٧، وعفانة، ٢٠١٢، ص ٥) مما يشير إلى ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها أداة الدراسة عند التطبيق.

٦ــ استخدام الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات: وذلك عن طريق الإجراءات التالية:

أ – استخدام التكرارات والنسب المئوية، للتعرف على آراء أو استجابات أفراد عينة الدراسة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لمحاور الدراسة المختلفة.

ب - حساب المتوسط الحسابي (Mean)، وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض آراء أفراد عينة الدراسة عن كل عبارة من العبارات إلى جانب المحاور الرئيسة، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المعايير من حيث درجة الاستجابة بحسب قيمة المتوسط الحسابي.

جـ - استخدام الانحراف المعياري (Standard Deviation) للتعرف على مدى انحراف آراء أو استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من العبارات ولكل محور رئيس من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في آراء أفراد الدراسة تجاه كل عبارة من العبارات إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر؛ تركزت الآراء وانخفض تشتتها بين المقياس. علماً بأنه يفيد في ترتيب المعايير بحسب المتوسط الحسابي لصالح أقل تشتت عند تساوي المتوسط الحسابي.

د- استخدام (اختبار ت T.test) لمعرفة الفروق بين متوسطين.

هـ - استخدام (تحليل التباين الأحادي) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

و - استخدام اختبار (توكي) ــ المقارنات البعدية ــ لتحديد الفروق بين فئات المتغيرات الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين، وذلك إذا ما بين اختبار تحليل التباين وجود فروق بين فئات هذه المتغيرات.

ز- حساب المدى (٥-١=٤) لتحديد الحدود الدنيا والعليا للمقياس الخماسي المستخدم في محاور الدراسة، ثم تقسيمه على المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح؛ أي (٤/ ٥= ٠,٨٠) بعد ذلك تمت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس، أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:

- من ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠ تمثل (دائماً).
- من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠ تمثل (كثيراً).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠ تمثل (أحياناً).
- من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠ تمثل (نادراً).
- من ١ إلى أقل من ١,٨٠ تمثل (مطلقاً).

عرض وتحليل نتائج الدراسة:

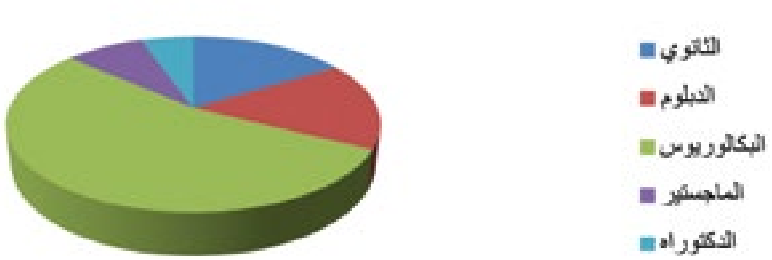
١ ـ خصائص أفراد عينة الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي.

جدول رقم (٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي

م	المؤهل العلمي	العدد	النسبة
١	ثانوي	٦	١٦,٢١
٢	دبلوم	٦	١٦,٢١
٣	بكالوريوس	٢٠	٥٤,٠٧
٤	ماجستير	٣	٨,١٠
٥	دكتوراه	٢	٥,٤١
	المجموع	٣٧	١٠٠٪

عينة البحث وفقا للمؤهل العلمي



هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

توضح نتائج الجدول رقم (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمؤهلهم العلمي، وتبين من خلاله أن أكثر من نصفهم مؤهلهم العلمي بكالوريوس حيث بلغت نسبة ذلك (٥٤,٠٧٪)، في حين توزعت النسبة الباقية البالغة (٤٥,٩٣٪) لكل من الذين تخصصهم دبلوم ماجستير وثانوي ودكتوراه وغيرها. وأحسب أن هذا التفاوت يبين غياب المعايير التي يتم على ضوئها اختيار المعلمين، وهو جزء من مشكلة ضعف التخطيط لتعليم العربية في المدارس التشادية. فنسبة من يمارس التعليم وهو دون الحصول على مؤهل البكالوريوس بلغت ٣٢,٤٢٪. وهي نسبة مرتفعة.

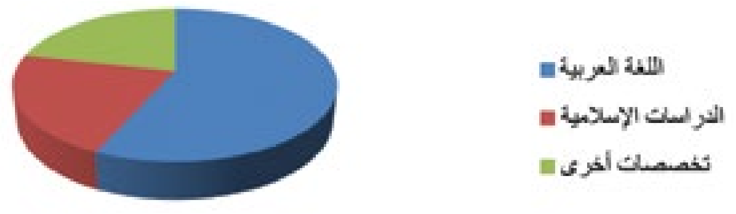
٢ ــ خصائص أفراد عينة الدراسة وفقاً للتخصص

جدول رقم (٤)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للتخصص

م	التخصص	العدد	النسبة
١	لغة عربية	٢١	٥٦,٧٦ ٪
٢	دراسات إسلامية	٨	٢١,٦٢ ٪
٣	تخصصات أخرى	٨	٢١,٦٢ ٪
	المجموع	**٣٧**	١٠٠٪

عينة البحث وفقا للتخصص



هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

من نتائج الجدول رقم (٤) يتضح أن الأكثرية من عينة البحث تخصصهم اللغة العربية وبلغت نسبة ذلك (٥٦,٧٦٪)، يليهم المتخصصون في الدراسات الإسلامية بنسبة بلغت (٢١,٦٢٪). في حين بلغت نسبة المتخصصين التخصصات الأخرى (٢١,٦٢٪). ولعل هذه الإحصائية تبين جانبا من الخلل في التخطيط. إذ يبدو أنه لا توجد معايير عملية سليمة لاختيار العنصر الأكثر فعالية في العملية التعليمية، وهو المعلم، فنسبة غير المتخصصين في اللغة العربية تصل إلى (٤٣,٢٤)، أي ما يقارب نصف المعلمين لا يملك التأهيل العلمي المطلوب، وهي نسبة مرتفعة ومؤثرة في مخرجات التعليم.

٣ ــ خصائص أفراد عينة الدراسة وفقاً للجنس:

جدول رقم (٦)

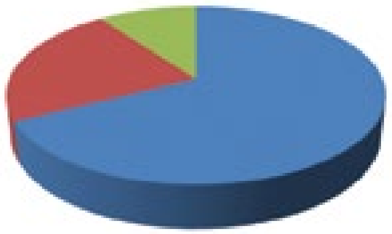
توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للجنس

المتغيرات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
واقع التخطيط	ذكر	٢٤	٢,٦٠٨٩	.٥٩٧٢٠	٠,٣٩٤	٠,٦٩
	أنثى	٩	٢,٥٢٢٦	.٤٣٧٦٩		
واقع اللغة العربية	ذكر	٢٤	٣,٢٤٠١	.٧٢٩٢٨	٢,٤٨	٠,٠١**
أنثى		٩	٣,٩٠١٧	.٥٢٥٢١		
ملحوظة: لم يجب على هذا التساؤل عدد (٤) أفراد من عينة الدراسة ما نسبته (١٠,٨٪)						

** دالة عند مستوى (٠,٠١) أو أقل * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

عينة البحث وفقا للتخصص



من نتائج الجدول رقم (٦) يتبين أن نسبة الذكور مثلت (٨٦,٦٤٪)، مقابل نسبة بلغت (٣٢,٢٤٪) للإناث، في حين بلغت نسبة الذين لم يجيبوا على سؤال الجنس (١٠,٨١. وأحسب أن ميل الكفة لصالح العنصر الرجالي مرده أن نسبة من المعلمين هم ممن درسوا في الجامعات العربية، كالجامعات السعودية والمصرية والسودانية وغيرها. وغالبية الذين كانوا للدراسة في الدول العربية كانوا من الرجال؛ لأسباب اجتماعية، ولكون غالبية الجامعات تخصص المنح الدراسية للرجال.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٤ ــ نتائج السؤال الأول: ما مظاهر التخطيط اللغوي لتعليم العربية في المدارس التشادية؟

جدول رقم (٧)

استجابات أفراد عينة الدراسة لمعرفة مظاهر التخطيط اللغوي لتعليم العربية في دولة تشاد

م	العبارة		درجة حدوثها					لم يجب	المتوسط الحسابي	الترتيب	اتجاه العبارة
		مطلقاً	نادراً	أحياناً	كثيراً	دائماً					
١	توجد قرارات حكومية بإلزام التعليم باستخدام العربية	العدد	٦	٤	٨	٩	٩	١	٣,٣١	٢	كثيرا
		٪	١٦,٢	١٠,٨	٢١,٦	٢٤,٣	٢٤,٣	٢,٧			
٢	يوجد خطط حكومية بعيدة المدى أكثر من خمس سنوات لتعليم العربية	العدد	٨	٧	٩	١٢	١	-	٢,٧٦	٦	أحيانا
		٪	٢١,٦	١٨,٩	٢٤,٣	٣٢,٤	٢,٧	-			
٣	يوجد خطط قريبة المدة (سنة - خمس) سنوات لدى المؤسسات التعليمية لتعليم العربية	العدد	٦	٤	١٠	٦	٧	٤	٣,١٢	٣	كثيرا
		٪	١٦,٢	١٠,٨	٢٧,٠	١٦,٢	١٨,٩	١٠,٨			
٤	تستخدم المؤسسات التعليمية استراتيجيات معينة في وضع الخطط والمناهج الدراسية لتعليم العربية	العدد	٥	٦	١٢	٩	٥	-	٣,٠٨	٤	كثيرا
		٪	١٣,٥	١٦,٢	٣٢,٤	٢٤,٣	١٣,٥	-			

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	العبارة		درجة حدوثها					لم يحدث	المتوسط الحسابي	الترتيب	اتجاه العبارة
٥	يوجد تفريق في القرارات والخطط اللغوية بين العربية العامية والعربية الفصحى	العدد	٧	٧	٧	٦	٥	٥	٢,٨٤	٥	أحيانا
		٪	١٨,٩	١٨,٩	١٨,٩	١٦,٢	١٣,٥	١٣,٥			
٦	تقوم المؤسسات التعليمية والثقافية بتعزيز التوجيهات الإيجابية نحو تعليم العربية	العدد	٢	٥	١٣	٨	٦	٣	٣,٣٢	١	كثيرا
		٪	٥,٤	١٣,٥	٣٥,١	٢١,٦	١٦,٢	٨,١			
٧	تستخدم المؤسسات التعليمية الاستراتيجيات الحديثة في تعليم اللغة	العدد	١١	١٢	٩	٣	–	٢	٢,١١	١٠	أحيانا
		٪	٢٩,٧	٣٢,٤	٢٤,٣	٨,١	–	٥,٤			
٨	تستخدم المؤسسات التعليمية التقنيات الحديثة في تعليم اللغة	العدد	٧	٢١	٦	–	–	٣	١,٩٧	١٢	نادرا
		٪	١٨,٩	٥٦,٨	١٦,٢	–	–	٨,١			
٩	هناك قرارات بإلزام المعلمين باستخدام العربية في المدارس والفصول	العدد	١٠	١١	٤	٦	٥	١	٢,٥٨	٧	أحيانا
		٪	٢٧,٠	٢٩,٧	١٠,٨	١٦,٢	١٣,٥	٢,٧			
١٠	هناك قرارات بإلزام الطلاب باستخدام العربية في المدارس والفصول	العدد	٨	١٤	٥	٣	٤	٣	٢,٤٤	٨	أحيانا
		٪	٢١,٦	٣٧,٨	١٣,٥	٨,١	١٠,٨	٨,١			
١١	يشترط لمن يعمل في تعليم اللغة العربية أن يكون حاصلاً على شهادة البكالوريوس فأعلى في اللغة العربية	العدد	١٣	١٣	٢	٤	٣	٢	٢,١٧	٩	أحيانا
		٪	٣٥,١	٣٥,١	٥,٤	١٠,٨	٨,١	٥,٤			

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	العبارة		درجة حدوثها					لم يجب	المتوسط الحسابي	الترتيب	اتجاه العبارة
١٢	يوجد آلية تحدد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العربية	العدد	١٢	١٤	٩	١	–	١	١,٩٧	١٣	نادرا
		٪	٣٢,٤	٣٧,٨	٢٤,٣	٢,٧	–	٢,٧			
١٣	توجد خطط واضحة لتدريب المعلمين	العدد	١٠	١٧	٧	٣	–	–	٢,٠٨	١١	أحيانا
		٪	٢٧,٠	٤٥,٩	١٨,٩	٨,١	–	–			
المتوسط العام									٢,٦٠		أحياناً

توضح نتائج الجدول رقم (٧) استجابات أفراد عينة الدراسة لقياس مظاهر التخطيط لتعليم اللغة العربية في دولة تشاد. وتبين عن طريقه أن المتوسط الحسابي العام لهذا المحور بلغ (٢,٦٠)، ويقع في الفئة الثالثة من فئات مقياس (ليكارت) الخماسي التي تشير إلى «أحياناً». أي أن واقع التخطيط لم يرتق إلى مستوى الطموح من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث جاء في الترتيب الأول عبارة: «تقوم المؤسسات التعليمية والثقافية بتعزيز التوجيهات الايجابية نحو تعليم العربية»، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٢) في فئة أحياناً. وفي الترتيب الأخير جاءت عبارة: «يوجد آلية تحدد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العربية» بمتوسط حسابي بلغ (١,٩٧) في فئة «أحياناً». وجاء ترتيب عبارات واقع التخطيط لمادة اللغة العربية وفقاً لأولويتها من وجهة نظر المبحوثين كما يلي:

أ ــ تقوم المؤسسات التعليمية والثقافية بتعزيز التوجيهات الإيجابية نحو تعليم العربية، وجاءت هذه العبارة في الترتيب الأول في محور التخطيط لتعليم العربية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٢) في فئة «كثيراً».

ب ــ توجد قرارات حكومية بإلزام التعليم باستخدام العربية، وجاءت هذه العبارة في الترتيب الثاني في محور التخطيط لتعليم العربية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣١) في فئة «كثيراً».

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جـ ــ يوجد خطط قريبة المدى (سنة ــ خمس سنوات) لدى المؤسسات التعليمية لتعليم العربية، وجاءت هذه العبارة في الترتيب الثالث في محور التخطيط لتعليم العربية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٢) في فئة «كثيراً».

د ــ تستخدم المؤسسات التعليمية استراتيجيات معينة في وضع الخطط والمناهج الدراسية لتعليم العربية، وجاءت هذه العبارة في الترتيب الرابع في محور التخطيط لتعليم العربية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٨) في فئة «كثيراً».

هـ ــ يوجد تفريق في القرارات والخطط اللغوية بين العربية العامية والعربية الفصحى، وجاءت هذه العبارة في الترتيب الخامس في محور التخطيط لتعليم العربية، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٤) في فئة «أحياناً».

و ــ يوجد خطط حكومية بعيدة المدى أكثر من خمس سنوات لتعليم العربية، وجاءت هذه العبارة في الترتيب السادس في محور التخطيط لتعليم العربية، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٦) في فئة «أحياناً».

ز ــ هناك قرارات بإلزام المعلمين باستخدام العربية في المدارس والفصول، وجاءت هذه العبارة في الترتيب السابع في محور التخطيط لتعليم العربية، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٨) في فئة «أحياناً».

ح ــ هناك قرارات بإلزام الطلاب باستخدام العربية في المدارس والفصول، وجاءت هذه العبارة في الترتيب الثامن في محور التخطيط لتعليم العربية، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٤) في فئة «أحياناً».

ط ــ يشترط لمن يعمل في تعليم اللغة العربية أن يكون حاصلاً على شهادة البكالوريوس فأعلى في اللغة العربية، وجاءت هذه العبارة في الترتيب التاسع في محور التخطيط لتعليم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العربية، بمتوسط حسابي بلغ (١٧ , ٢) في فئة «أحياناً».

ي ـ تستخدم المؤسسات التعليمية الاستراتيجيات الحديثة في تعليم اللغة، وجاءت هذه العبارة في الترتيب العاشر في محور التخطيط لتعليم العربية، بمتوسط حسابي بلغ (١١ , ٢) في فئة «أحياناً».

ك ـ توجد خطط واضحة لتدريب المعلمين، وجاءت هذه العبارة في الترتيب الحادي عشر في محور التخطيط لتعليم العربية، بمتوسط حسابي بلغ (٠٨ , ٢) في فئة «أحياناً».

ل ـ تستخدم المؤسسات التعليمية التقنيات الحديثة في تعليم اللغة، وجاءت هذه العبارة في الترتيب الثاني عشر في محور التخطيط لتعليم العربية، بمتوسط حسابي بلغ (٩٧ , ١) في فئة «نادراً».

م ـ يوجد آلية تحدد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العربية، وجاءت هذه العبارة في الترتيب الثالث عشر في محور التخطيط لتعليم العربية، بمتوسط حسابي بلغ (٩٧ , ١) في فئة «نادراً».

ولعل النظر في نتائج هذه الاستبانة يشير إلى وجود مشكلة في التخطيط اللغوي لتعليم العربية في دولة تشاد. فمن حيث السياسات والخطط الحكومية نجد أن هناك قصورا في الخطط والقرارات المؤثرة، ففي حين جاءت العبارة: (توجد قرارات حكومية بإلزام التعليم باستخدام العربية)، في فئة «كثيراً»؛ فقد جاءت عبارة (يوجد خطط حكومية بعيدة المدى أكثر من خمس سنوات لتعليم العربية) تحت فئة (أحيانا)، والخيار ذاته ينطبق على عبارة (يوجد تفريق في القرارات والخطط اللغوية بين العربية العامية والعربية الفصحى).

أما من حيث التخطيط على مستوى المؤسسات التعليمية والثقافية؛ فيبدو في حال مماثل من السياسات الحكومية العامة، حيث جاءت عبارة (تقوم المؤسسات التعليمية والثقافية بتعزيز التوجيهات الإيجابية نحو تعليم العربية)، وعبارة (يوجد خطط قريبة المدى (سنة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ـ خمس سنوات) لدى المؤسسات التعليمية لتعليم العربية)، ضمن فئة (كثيرا). كما تشير الاستبانة إلى أن وجود قرارات بإلزام المعلمين أو الطلاب باستخدام العربية في المدارس والفصول يحدث (أحيانا).

أما من حيث مستوى التخطيط اللغوي لدى المؤسسات التعليمية فيما يتعلق بالخطط والمناهج فيبدو أنه بحاجة لتطوير، ويدل على ذلك أن عبارة (تستخدم المؤسسات التعليمية استراتيجيات معينة في وضع الخطط والمناهج الدراسية لتعليم العربية) جاءت ضمن فئة (أحيانا). وأحسب أنه مستوى غير مقبول لمسألة في غاية الأهمية وهي المناهج الدراسية. كما أشارت النتائج إلى ندرة استخدام المؤسسات التعليمية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة أو التقنيات الحديثة في تعليم العربية.

أما من حيث استخدام المؤسسات التعليمية لآليات ومعايير في اختيار المعلمين فهو يحصل أحيانا، كما تشير الإجابات على عبارة (يشترط لمن يعلم في تعليم اللغة العربية أن يكون حاصلاً على شهادة البكالوريوس فأعلى في اللغة العربية).

أما من حيث تأهيل وتدريب المعلمين تشير الإجابات إلى ندرة وجود آلية لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العربية، كما تشير إلى قلة وجود خطة تدريبية للمعلمين. وإجمالا فمن أصل ثلاثة عشر سؤالا جاءت الإجابات ضمن فئة (كثيرا) أربع مرات، وضمن فئة (أحيانا) سبع مرات، وضمن فئة (نادرا) مرتين. ولم ترد أي عبارة ضمن فئة (دائما) أو (مطلقا). وبناء على ذلك فالمتوسط العام للإجابات جاء عند مستوى (أحيانا). وهذا مؤشر واضح على حاجة التخطيط اللغوي لتعليم العربية في دولة تشاد إلى مزيد من العناية والمراجعة.٥ ـ نتائج السؤال الثاني: ما الواقع اللغوي لتعليم العربية في المدارس التشادية؟

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول رقم (٨)
استجابات أفراد عينة الدراسة لمعرفة واقع تعليم اللغة العربية في دولة تشاد

م	العبارة		درجة حدوثها					لم يجب	المتوسط الحسابي	الترتيب	اتجاه العبارة
			مطلقاً	نادراً	أحياناً	كثيراً	دائماً				
١	تقوم المدارس العامة بالتعليم بالعربية في كل المواد	العدد	٦	١٤	٥	٦	٥	١	٢,٧٢	١٢	أحيانا
		٪	١٦,٢	٣٧,٨	١٣,٥	١٦,٢	١٣,٥	٢,٧			
٢	تلتزم المدارس الدينية بالتعليم بالعربية في كل المواد	العدد	٥	٣	٣	١٠	١٦	–	٣,٧٨	٥	كثيراً
		٪	١٣,٥	٨,١	٨,١	٢٧,٠	٤٣,٢	–			
٣	الكتب الدراسية في المدارس العامة مكتوبة باللغة العربية	العدد	٦	٦	٤	٥	١٥	١	٣,٤٧	٩	كثيراً
		٪	١٦,٢	١٦,٢	١٠,٨	١٣,٥	٤٠,٥	٢,٧			
٤	الكتب الدراسية في المدارس الدينية مكتوبة باللغة العربية	العدد	٣	٢	١	٨	٢٢	١	٤,٢٢	١	دائماً
		٪	٨,١	٥,٤	٢,٧	٢١,٦	٥٩,٥	٢,٧			
٥	تراعي كتب تعليم العربية ثقافة المجتمع التشادي	العدد	٤	٦	١٤	٣	١٠	–	٣,٢٤	١٠	أحيانا
		٪	١٠,٨	١٦,٢	٣٧,٨	٨,١	٢٧,٠	–			
٦	يلتزم معلمو العربية والعلوم الشرعية باستخدام العربية الفصحى في التعليم	العدد	١	٣	١٠	١١	١٠	٢	٣,٧٤	٦	كثيراً
		٪	٢,٧	٨,١	٢٧,٠	٢٩,٧	٢٧,٠	٥,٤			
٧	يلتزم معلمو المواد العلمية باستخدام اللغة العربية الفصحى في التعليم	العدد	١	٧	٨	١٣	٨	–	٣,٥٤	٧	كثيراً
		٪	٢,٧	١٨,٩	٢١,٦	٣٥,١	٢١,٦	–			
٨	تكتب اللوحات والتعليمات في المدارس بالعربية	العدد	٤	٣	٥	٨	١٧	–	٣,٨٤	٣	كثيراً
		٪	١٠,٨	٨,١	١٣,٥	٢١,٦	٤٥,٩	–			
٩	تكتب الشهادات والأوراق الرسمية الصادرة من المدارس باللغة العربية	العدد	٢	٣	٦	٩	١٧	–	٣,٩٧	٢	كثيراً
		٪	٥,٤	٨,١	١٦,٢	٢٤,٣	٤٥,٩	–			
١٠	هناك دورات تدريبية لتأهيل المعلمين لتعليم مهارات اللغة العربية	العدد	١	١٤	١٧	٢	١	٢	٢,٦٦	١٣	أحيانا
		٪	٢,٧	٣٧,٨	٤٥,٩	٥,٤	٢,٧	٥,٤			

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١١	يوجد كليات أو أقسام لتخصص اللغة العربية في الجامعات التشادية	العدد	١	٤	٦	١٤	١١	١	٣,٨٣	٤	كثيراً
		٪	٢,٧	١٠,٨	١٦,٢	٣٧,٨	٢٩,٧	٢,٧			
١٢	توجد فرص وظيفية جيدة للمتخصصين في اللغة العربية	العدد	٤	١١	٩	٩	٤	–	٢,٩٥	١١	أحيانا
		٪	١٠,٨	٢٩,٧	٢٤,٣	٢٤,٣	١٠,٨	–			
١٣	توجد فرص لخريجي المدارس العربية للدراسة في الجامعات التشادية والعربية	العدد	٣	٤	٩	١٤			٣,٤٩	٨	أحيانا
		٪	٨,١	١٠,٨	٢٤,٣	٣٧,٨	١٨,٩	–			
	المتوسط العام								٣,٥٠		كثيراً

نتائج الجدول رقم (٨) استجابات أفراد عينة الدراسة لمعرفة واقع تعليم اللغة العربية في دولة تشاد، وتبين ــ عن طريقه ــ أن المتوسط الحسابي العام لهذا المحور بلغ (٣,٥٠)، ويقع في الفئة الرابعة من فئات مقياس (ليكارت) الخماسي التي تشير إلى «كثيراً». أي أن واقع تعليم اللغة العربية جيد من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. وجاء في الترتيب الأول عبارة: «الكتب الدراسية في المدارس الدينية مكتوبة باللغة العربية»، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٢) في فئة دائماً. وفي الترتيب الأخير جاءت عبارة: «هناك دورات تدريبية لتأهيل المعلمين لتعليم مهارات اللغة العربية، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٦) في فئة «أحياناً». وجاء ترتيب عبارات واقع تعليم اللغة العربية وفقاً لأولويتها من وجهة نظر المبحوثين كما يلي:

أ ــ الكتب الدراسية في المدارس الدينية مكتوبة باللغة العربية، وجاءت هذه العبارة في الترتيب الأول في هذا المحور الخاص بواقع تعليم اللغة العربية، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٢) في فئة «دائماً».

ب ــ تكتب الشهادات والأوراق الرسمية الصادرة من المدارس باللغة العربية، وجاءت هذه العبارة في الترتيب الثاني في هذا المحور الخاص بواقع تعليم اللغة العربية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٧) في فئة «كثيراً».

جـ ــ تكتب اللوحات والتعليمات في المدارس بالعربية، وجاءت هذه العبارة في الترتيب

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الثالث في هذا المحور الخاص بواقع تعليم اللغة العربية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٤) في فئة «كثيراً».

د ــ يوجد كليات أو أقسام لتخصص اللغة العربية في الجامعات التشادية، وجاءت هذه العبارة في الترتيب الرابع في هذا المحور الخاص بواقع تعليم اللغة العربية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٣) في فئة «كثيراً».

هـ ــ تلتزم المدارس الدينية بالتعليم بالعربية في كل المواد، وجاءت هذه العبارة في الترتيب الخامس في هذا المحور الخاص بواقع تعليم اللغة العربية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٨) في فئة «كثيراً».

و ــ يلزم معلمو العربية والعلوم الشرعية باستخدام العربية الفصحى في التعليم، وجاءت هذه العبارة في الترتيب السادس في هذا المحور الخاص بواقع تعليم اللغة العربية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٤) في فئة «كثيراً».

ز ــ يلتزم معلمو المواد العلمية باستخدام اللغة العربية الفصحى في التعليم، وجاءت هذه العبارة في الترتيب السابع في هذا المحور الخاص بواقع تعليم اللغة العربية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٤) في فئة «كثيراً».

ح ــ توجد فرص لخريجي المدارس العربية للدراسة في الجامعات التشادية والعربية، وجاءت هذه العبارة في الترتيب الثامن في هذا المحور الخاص بواقع تعليم اللغة العربية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٩) في فئة «كثيراً».

ط ــ الكتب الدراسية في المدارس العامة مكتوبة باللغة العربية، وجاءت هذه العبارة في الترتيب التاسع في هذا المحور الخاص بواقع تعليم اللغة العربية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٧) في فئة «كثيراً».

ي ــ تراعي كتب تعليم العربية ثقافة المجتمع التشادي، وجاءت هذه العبارة في الترتيب العاشر في هذا المحور الخاص بواقع تعليم اللغة العربية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٤) في فئة «أحياناً».

ك ــ توجد فرص وظيفية جيدة للمتخصصين في اللغة العربية، وجاءت هذه العبارة في

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الترتيب الحادي عشر في هذا المحور الخاص بواقع تعليم اللغة العربية، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٥) في فئة «أحياناً».

ل ــ تقوم المدارس العامة بالتعليم بالعربية في كل المواد، وجاءت هذه العبارة في الترتيب الثاني عشر في هذا المحور الخاص بواقع تعليم اللغة العربية، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٢) في فئة «أحياناً».

م ــ هناك دورات تدريبية لتأهيل المعلمين لتعليم مهارات اللغة العربية، وجاءت هذه العبارة في الترتيب الثالث عشر والأخير في هذا المحور الخاص بواقع تعليم اللغة العربية، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٦) في فئة «أحياناً».

إن التأمل في نتائج هذه الاستبانة يشير إلى أن الحال بالنسبة للواقع اللغوي خير منه بالنسبة للتخطيط اللغوي، بالرغم من كونه دون المطلوب، بشكل عام. فعلى مستوى التزام المدارس بتعليم كل المواد بالعربية جاءت المدارس الدينية تحت فئة (كثيرا)، كما جاءت المدارس العامة تحت فئة (أحيانا). كما جاءت عبارة (يوجد كليات أو أقسام لتخصص اللغة العربية في الجامعات التشادية) تحت فئة (كثيرا). أما من حيث البيئة التعليمية، فجاءت العبارة (تكتب اللوحات والتعليمات في المدارس بالعربية)، والعبارة (تكتب الشهادات والأوراق الرسمية الصادرة من المدارس باللغة العربية) تحت فئة (كثيرا).

وبالنظر إلى واقع كتب تعليم العربية سنجد أن الكتب في المدارس الدينية تكون (دائما) باللغة العربية. وبالنسبة للكتب في المدارس العامة تكون (كثيرا) باللغة العربية. أما معلمو العربية في المدارس الدينية والمدارس العامة فيستخدمون العربية (كثيرا). وهي نسبة تقل عن المستوى المطلوب، فلغة الأستاذ جزء من تعليمه. وإن لم يستخدمها (دائما) وهو يعلم العربية فمتى يستخدمها؟!

أما عن وجود دورات تدريبية للمعلمين فجاءت ضمن فئة (أحيانا). وأحسب أنه مستوى أضعف من المطلوب. لا سيما وأن مستوى تأهيلهم ليس على المستوى المطلوب دائما، فهناك من يعلم العربية من غير المتخصصين فيها، كما اتضح من استمارة البيانات السابق ذكرها. وبشكل إجمالي نجد أن المتوسط العام للإجابات جاء تحت فئة (كثيرا)، في

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

حين أن محور (التخطيط اللغوي) توقف عند مستوى (أحيانا). وهذا يُظهر أن مستوى الواقع أفضل من مستوى التخطيط. وربما كان مرد ذلك إلى رغبة المنفذين قد تكون أفضل من عمل المخططين.

٦ ـ نتائج السؤال الثالث: هل يوجد فروق في آراء معلمي العربية في دولة تشاد، وفقا لمتغير الجنس والتخصص؟

أ- الفروق وفقاً لمتغير الجنس

جدول رقم (٩)

نتائج تحليل (اختبار T.test) لمعرفة الفروق في استبانة تعليم العربية في تشاد بين التخطيط والواقع، وفقاً لمتغير الجنس

المتغيرات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
واقع التخطيط	ذكر	٢٤	٢,٦٠٨٩	.٥٩٧٢٠	٠,٣٩٤	٠,٦٩
	أنثى	٩	٢,٥٢٢٦	.٤٣٧٦٩		
واقع اللغة العربية	ذكر	٢٤	٣,٢٤٠١	.٧٢٩٢٨	٢,٤٨	٠,٠١**
	أنثى	٩	٣,٩٠١٧	.٥٢٥٢١		
ملحوظة: لم يجب على هذا التساؤل عدد (٤) أفراد من عينة الدراسة ما نسبته (١٠,٨٪)						

** دالة عند مستوى (٠,٠١) أو أقل. * دالة عند مستوى (٠,٠٥).

توضح نتائج الجدول رقم (٩) (اختبار ت T.test) لمعرفة الفروق في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة في التخطيط لتعليم العربية، وواقع تعليم اللغة العربية، تبعاً لمتغير الجنس، وتبين ــ عن طريقه ــ ما يلي:

عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة المعنوية أقل من (٠,٠٥) في المحور الأول الخاص بواقع التخطيط لتعليم اللغة العربية، تبعا لمتغير الجنس.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في المحور الثاني الخاص بواقع تعليم اللغة العربية، تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، أي أن الإناث يرين أن واقع تعليم اللغة العربية أفضل مقارنة بالذكور. وهو فرق ضئيل لا يكاد يذكر.

ب ــ الفروق في نتائج الاستبانة وفقاً لمتغير التخصص:

جدول رقم (١٠)

نتائج «تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة الفروق في التخطيط لتعليم العربية، وواقع تعليم اللغة العربية، وفقاً لمتغير التخصص

متغيرات الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخطيط لتعليم العربية	بين المجموعات	٢,٦٨١	٢	١,٣٤٠	٥,٧٧٠	٠,٠١**
	داخل المجموعات	٦,٧٣٦	٢٩	٢٣٢.		
	المجموع	٩,٤١٧	٣١			
واقع تعليم العربية	بين المجموعات	٣٤٨.	٢	١٧٤.	٢٩٤.	٧٤٧٠.
	داخل المجموعات	١٧,١٥٨	٢٩	٥٩٢.		
	المجموع	١٧,٥٠٦	٣١			

** دالة عند مستوى (٠,٠١) أو أقل.

توضح نتائج الجدول (١٠) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الفروق في متوسطات إجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو التخطيط لتعليم العربية، وواقع تعليم اللغة العربية، وفقاً لمتغير التخصص، وتبين ــ عن طريقه ــ ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في محور التخطيط لتعليم اللغة العربية تبعاً لمتغير التخصص.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في واقع تعليم اللغة العربية تبعاً لمتغير التخصص.

ولتحديد اتجاه الفروق في التخطيط لتعليم العربية، وفقاً لمتغير التخصص تم استخدم اختبار المقارنات البعدية (توكي)، وجاءت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (١١)

نتائج اختبار «توكي» لمعرفة الفروق في آراء المعلمين نحو التخطيط والواقع اللغويين، تبعاً لمتغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط
دراسات إسلامية	٣٩	٣,٢٨
لغة عربية	٦١	٢,٥٥
تخصصات أخرى	١٨	٢,٢٧

*اتجاه الدلالة الإحصائية كما يبينها اختبار (توكي).

تشير نتائج الجدول رقم (١١) أن اتجاهات الفروق في محور التخطيط لتعليم العربية كان بدرجة أعلى للمتخصصين في الدراسات الإسلامية مقارنة بالمتخصصين في اللغة العربية واللغات الأخرى. أي أن متخصصي اللغة العربية واللغات الأخرى يرون أن التخطيط اللغوي متدن مقارنة بمتخصصي الدراسات الإسلامية. ويبدو أن ذلك عائد إلى كون المتخصصين في العربية أكثر دراية ومعرفة بمتطلبات تعليمها، وبناء على ذلك فالصورة عندهم أكثر وضوحا.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٧ ــ نتائج السؤال الرابع: ما المشكلات التي يواجهها مجال تعليم العربية في تشاد؟ وما الحلول؟ من وجهة نظر معلمي العربية في المدارس التشادية. وهو مكون من شقين:

أ ــ المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في دولة تشاد:

جدول رقم (١٢)

المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية من وجهة نظر معلمي العربية

المشكلات	العدد	النسبة
عدم وجود المعلمين المؤهلين والاهتمام بهم	١٨	٤٨,٦
قلة المعلمين	١٤	٣٧,٨
ضعف رواتب المعلمين	٦	١٦,٢
قلة المكتبات، والكتب الإثرائية، أو انعدامها	١١	٢٩,٧
عدم توحيد المنهج وعدم توفره	١٣	٣٥,١
ضعف التخطيط	٥	١٣,٥
عدم وجود الوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة	١٥	٤٠,٥
نقص الإمكانيات	٢	٥,٤
ضعف التكيف التربوي في كل المراحل	١	٢,٧
عدم وجود معاهد ومؤسسات متخصصة في تعليم العربية	١٣	٣٥,١
عدم اهتمام الدولة بتعليم العربية	٨	٢١,٦
اكتظاظ الفصول	٣	٨,١
عدم إقامة الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية	٧	١٨,٩
عدم مساواة معلم العربية بمعلم الفرنسية من حيث الحقوق	٧	١٨,٩

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

النسبة	العدد	المشكلات
١٣,٥	٥	تدخل فرنسا في والمنظمات في الدولة لدعم لغتها
٢,٧	١	ضعف الإعلام الداعم للثقافة العربية في الدولة
٢,٧	١	توجه الأغنياء إلى تعليم أبنائهم بالفرنسية
٢,٧	١	الصراع بين اللغة الفرنسية والعربية
٨,١	٣	توظيف غير المتخصصين في اللغة
١٠,٨	٤	عدم توفر فرص وظيفية للمتخصصين في اللغة العربية
٥,٤	٢	استخدام العامية مع الفصحى في الفصول

كما أفاد أفراد عينة الدراسة أن المشكلات التي تواجه التعليم في دولة تشاد بشكل عام هي مشكلات مادية في المقام الأول يليها المشكلات الإدارية (التخطيط)، إذ تبين أن أبرز مشكلة تتمثل في عدم وجود المعلمين المؤهلين وعدم الاهتمام بهم، يلي ذلك عدم وجود وسائل التقنية الحديثة في التعليم، وقلة أعداد المعلمين، يلي ذلك عدم توحيد المنهج وعدم توفره، وقلة الكتب وانعدامها، وقلة المدارس العربية، ومن ثم ضعف اهتمام الدولة. ولعل هذه الإجابات توضح أن المشكلات تكمن في العناصر الأساس في التعليم ما بين توفر الإمكانات المادية والتخطيط الإداري، والمعلمين والتقنيات والمناهج. وإن كان هناك خلل في هذه العناصر فحتما نحن أمام مشكلات كبرى، وتحتاج لعمل كبير لمعالجتها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ب ــ الحلول المقترحة لتذليل الصعاب التي تواجه تعليم اللغة العربية في دولة تشاد:

جدول رقم (١٣)

الحلول لتذليل الصعاب التي تواجه تعليم اللغة العربية من وجهة نظر معلمي العربية

الحلول	العدد	النسبة
إنشاء مؤسسات لتدريب المعلمين باللغة العربية	٣	٨,١
توفير المعلمين المتخصصين وتأهيلهم	١٨	٤٨,٦
إيجاد الدعم المادي المناسب من الأشقاء العرب	٤	١٠,٨
توفير الكتب والمراجع المساعدة	٩	٢٤,٣
وضع الخطط وتوفير المناهج التعليمية المناسبة	١٦	٤٣,٢
توفير الوسائل والتقنيات الحديثة في التعليم	١٠	٢٧,٠
تكثيف الدورات التدريبية	٢	٥,٤
تطبيق التعليم العربي بشكل كامل وليس جزئيا	١	٢,٧
توفير البيئة التعليمية المناسبة	٥	١٣,٥
توعية المجتمع بأهمية اللغة العربية	٣	٨,١
بناء مدارس عربية في جميع أقاليم البلاد	٦	١٦,٢
تقوية دور الإعلام الداعم للثقافة العربية	١	٢,٧
زيادة الخبراء في مجال التربية	١	٢,٧
أن تهتم الحكومة بمعلم اللغة العربية	١١	٢٩,٧
مساواة معلم اللغة العربية بالفرنسية	٣	٨,١
زيادة رواتب المعلمين	٤	١٠,٨

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تمثلت أبرز الحلول لتذليل الصعاب التي تواجه تعليم اللغة العربية في دولة تشاد من وجهة نظر عينة البحث في توفير المعلمين المتخصصين وتأهيلهم، يلي ذلك توحيد المنهج في جميع المدارس في دولة تشاد، وأن تهتم الحكومية بمعلم اللغة العربية، ومن ثم توفير وسائل التقنية الحديثة في التعليم يلي ذلك توفير الكتب، وبناء المدارس في جميع أقاليم دولة تشاد، وتهيئة البيئة للتعليم. وهي حلول موزعة على جوانب متعددة، ما بين التخطيط اللغوي، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة، من حيث المباني الملائمة، والتقنيات اللازمة، وتوفير العناصر الأساس للتعليم؛ المعلم المؤهل، والمنهج الدراسي المناسب.

ملخص النتائج:

١. أوضحت نتائج الدراسة الحالية أن غالبية المبحوثين مؤهلهم العلمي بكالوريوس حيث بلغت نسبة ذلك (١ , ٥٤٪)، غير أن نسبة من يقل تأهيلهم عن مستوى البكالوريوس نسبة عالية، وصلت إلى (٤٢ , ٣٢٪). كما أن نسبة المتخصصين في اللغة العربية بلغت (٥٦,٧٦٪)، ومعنى ذلك أن نسبة (٤٣ , ٢٤) غير متخصصين، وهي نسبة تقارب نصف المعلمين. وبلغت نسبة الذكور (٦٤,٨٦٪) مقابل نسبة بلغت (٣٢, ٢٤٪) للإناث، وهي نسبة غير متكافئة.

٢. كما بينت نتائج الدراسة أن واقع تعليم اللغة العربية في دولة تشاد أفضل بكثير من وضع التخطيط اللغوي لذلك التعليم، حيث بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد قرارات بإلزام المعلمين باستخدام العربية في المدارس والفصول، كما أنه لا توجد قرارات بإلزام الطلاب باستخدام العربية في المدارس والفصول، كما لا يشترط لمن يعمل في تعليم اللغة العربية أن يكون حاصلاً على شهادة البكالوريوس فأعلى في اللغة العربية، ولا تستخدم المؤسسات التعليمية الاستراتيجيات الحديثة في تعليم اللغة، ولا توجد خطط واضحة لتدريب المعلمين، كما لا تستخدم المؤسسات التعليمية التقنيات الحديثة في تعليم اللغة، وأيضاً لا يوجد آلية تحدد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العربية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٣. ظهر من استطلاع آراء المعلمين حول أبرز مشكلات تعليم العربية تتمثل فيما يلي:
أ ــ عدم وجود المعلمين المؤهلين، وعدم اهتمام الدولة ومؤسسات التعليم بتطويرهم.
ب ــ عدم وجود الوسائل والتقنية الحديثة في التعليم.
جـــ عدم وجود المناهج التعليمية المناسبة.
د ــ ضعف التخطيط المناسب لتعليم العربية في دولة تشاد.
هـــ قلة المدارس المتخصصة في التعليم باللغة العربية.
و ــ ندرة وجود المكتبات العربية.

٤. كما أظهر الدراسة أن عينة البحث يرون أن الحلول تكمن فيما يلي:
أ ــ التخطيط اللغوي والإداري الملائم.
ب ــ وتوفير البيئة التعليمية المناسبة، من حيث المباني الملائمة، والتقنيات اللازمة، والكتب الإثرائية.
جـــ وتوفير العناصر الأساس للتعليم؛ المعلم المؤهل، والمنهج الدراسي المناسب.

التوصيات:

بناء على ما سبق فقد خرج الباحث بالتوصيات التالية:

- حث القائمين على الشؤون التعليمية في جمهورية تشاد، سواء كانوا مسؤولين حكوميين أو مسؤولين عن مؤسسات تعليمية خاصة أن يولوا موضوع التخطيط اللغوي أكبر العناية والاهتمام، فالتخطيط المحكم أساس كل تنمية بشرية ونجاح عملي لأي مشروع إنساني.
- حث المسؤولين عن الشؤون التعليمية، وخصوصا تعليم العربية على الاعتناء بالقضايا الأهم لإنجاح مشروع تعليم العربية، وهي محاور التعليم الأساس: المعلم، فالكتاب المدرسي، فالبيئة التعليمية.
- ضرورة العمل على تأهيل المعلمين ووضع معايير صارمة لاختيار المعلمين من حيث

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التخصص ودرجة المؤهل، بحيث لا يقل عن درجة البكالوريوس في تخصص اللغة العربية.

- ضرورة توفير دورات تأهيلية وتطويرية في طرق التعليم، واستخدام الوسائل التعليمية، للمعلمين الذين هم على رأس العمل، وللمتقدمين على الوظائف التعليمية.
- حث المدارس والمعاهد التشادية المهتمة بتعليم العربية أن تُفيد من السلاسل التعليمية التي قام بإعدادها متخصصون في تعليم العربية في الجامعات العربية.
- ـ حث المدارس والمعاهد التشادية على الإفادة من الوسائل التعليمية المتوفرة في الجامعات العربية، لا سيما معاهد تعليم العربية لغة ثانية.
- ينبغي على القائمين على تعليم العربية من مسؤولين ومعلمين محاولة توفير الوسائل والأساليب المساندة، كالمكتبات المدرسية، والتطبيقات التقنية الحديثة. وكثير منها متاح بالمجان على الشبكة الحاسوبية.
- حث المعلمين على السعي للتطور، عن طريق الاطلاع على التجارب التعليمية والدورات التطويرية المتاحة على الشبكة العنكبوتية، وجزء منها يُقدّم بدون مقابل مادي.
- حث الدول الإسلامية والعربية على دعم التعليم العربي في دولة تشاد، واستحضار حجم الصراع الثقافي الذي يعيشه المجتمع التشادي، وذلك عن طريق مجموعة من الأفكار، كإقامة المعاهد والكليات المتخصصة في تعليم العربية، وانتداب المعلمين والأساتذة المتخصصين في تعليم العربية للعمل في دولة تشاد، وزيادة المنح الدراسية للطلاب التشاديين للدراسة في الجامعات العربية، وتزويد الجامعات والمعاهد والمدارس بالمكتبات والتقنيات والوسائل الحديثة لدعم تعليم العربية هناك، وكذلك دعم الثقافة العربية بكل الوسائل المتاحة كالتزويد بالبرامج الإعلامية العربية المناسبة، ودعم الحركة الثقافية العربية هناك.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- حث المؤسسات التعليمية والإنسانية في الدول الإسلامية والعربية على دعم تعليم العربية في تشاد عن طريق توفير المناهج التعليمية المناسبة وعن طريق تطوير المعلمين، وإقامة الدورات التدريبية لهم، لتأهيلهم على استخدام طرق التعليم الحديثة.
- حث المستثمرين المسلمين والعرب على الاستثمار في التعليم العربي في دولة تشاد، حيث يبدو المجال مثمرا، فبالرغم من ضعف ذات اليد لدى الكثير من أفراد الشعب التشادي إلا أن هناك من يملك ملاءة مالية جيدة، وهو بحاجة إلى مؤسسات تعليمية ذات جودة عالية لإلحاق أبنائهم بها. ومما يثبت ذلك نجاح تجربة المدارس الفرنسية الاستثمارية في تشاد.
- حث الباحثين على الاهتمام بدراسة مشكلات تعليم العربية في الدول العربية وغير العربية، وعلى تزويد تلك المجتمعات بالمناهج الدراسية المناسبة لهم.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع:

- إدريس، موسى. (١٤٢٥هـ). «جمهورية تشاد: الماضي والحاضر والمستقبل»، مجلة قراءات إفريقية، العدد الأول.
- أيوب، محمد. (٢٠٠٠م). أفريقيا والعرب: الثقافة والهوية، طرابلس، ليبيا، جامعة الناصر.
- بسندي، خالد. (١٤٣٦هـ). «التخطيط اللغوي لبرامج اللغة العربية الأكاديمية بين الواقع والمأمول». ضمن أبحاث ودراسات الندوة التي أقامها مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية بالشراكة مع قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الملك سعود، نشر مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض. ص ٣٣ ــ ٥٣.
- البصري، هداية تاج الأصفياء. (١٤٣٩ هـ). «السِّياسة اللّغوية والتَّخطيط اللّغوي في السُّودان». مجلة التخطيط والسياسة اللغوية. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض. العدد الخامس. ص ١٠٠ ــ ١٢٩.
- حجازي، محمود. (٢٠٠٩م). «اتجاهات السياسة اللغوية». مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مصر، العدد ١١٥ , ص ٢٦١.
- حجازي، محمود. (١٤٣٦ هـ). اتجاهات السياسة اللغوية. مركز الملك عبدالله لخدمة اللغة العربية، الرياض.
- الخولي، محمد. (١٤٠٨هـ). الحياة مع لغتين: الثنائية اللُّغوية، منشورات جامعة الملك سعود، الرياض.
- الراشد، أمل. (١٤٣١ هـ). التخطيط اللغوي للعربية: دراسة وصفية تحليلية لمتغيرات الواقع اللغوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود بالرياض.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- سليمان، حمدون. (١٤٣٧ هـ). «واقع ومستقبل تعليم اللغة العربية في شرق إفريقيا: تجربتي المركز الإسلامي المصري، ومركز الحرمين بدار السلام تنزانيا». بحث منشور ضمن كتاب «تجارب تعليم اللغة العربية في دول القارة الأفريقية»، نشر مركز الملك عبدالله لخدمة اللغة العربية، الرياض. ص ١٧٩ ــ ٢٠٢.
- السيد، بهاء الدين الهادي خير. (٢٠١٣م). التخطيط اللغوي ودوره في أوضاع اللغات السودانية (١٨٩٨- ٢٠٠٩م)، د.ن، د.ط، الخرطوم.
- شاكر، محمود. (١٣٩٢ هـ). تشاد. ضمن سلسلة مواطن الشعوب الإسلامية في أفريقيا، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، لبنان.
- صالح، عبدالله. (١٤٣٣ هـ). تاريخ التعليم العربي النظامي في تشاد، بورصة الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- طجو، محمد. (١٤٣٩هـ). «التخطيط والسياسة اللغوية والثقافية في سويسرا». مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، العدد الخامس. ص ٨ ــ ٧٧.
- عفانة، عزو. (٢٠١٢م). إعداد المعلم الفلسطيني لتوظيف الإحصاء في عمليات التقويم، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٦م). القياس والتقويم التربوي والنفسي؛ أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة.
- بوعلي، فؤاد. (١٤٣٧ هـ). «التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية بالمغرب»، بحث منشور ضمن كتاب: «التخطيط والسياسة اللغوية»؛ تجارب من الدول العربية، نشر مركز الملك عبدالله لخدمة اللغة العربية، الرياض. ص ٢١١ ــ ٢٦٥.
- الفهري، عبدالقادر. (١٤٤٠ هـ). السياسة اللغوية والتخطيط: مسار ونماذج، مركز الملك عبدالله لخدمة اللغة العربية، الرياض.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- كالفي، لويس. (٢٠٠٦م). علم الاجتماع اللّغوي، ترجمة محمد يحياتن، دار القصبة للنشر، الجزائر.
- كالفي، لويس. (٢٠٠٨م)، حرب اللغات واللسانيات اللغوية، ترجمة حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان.
- كوبر، روبرت. ل. (٢٠٠٦م). التخطيط اللغوي والتغير الاجتماعي، ترجمة خليفة أبو بكر الأسود، مجلس الثقافة العام، د.ط، سرت، ليبيا.
- الماحي، عبد الرحمن. (١٩٨٢م). تشاد من الاستعمار حتى الاستقلال (١٨٩٤ــ١٩٦٠م)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- ملوك، خديجة. (٢٠١٦م). التعدد اللغوي وأثره على تعليمية اللغة العربية في الجزائر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر.
- الموسوعة العربية العالمية. (٢٠٠٠م). مجموعة من العلماء والباحثين، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، ط ٢، السعودية. الجزء السادس، ص ٣٠٢ ــ ٣٠٥.
- موقع الأمم المتحدة:http://data.un.org/en/iso/td.html ، تم الاسترجاع بتاريخ ٢٩/ ٩/ ١٤٣٩ هـ، الموافق ١٤/ ٦/ ٢٠١٨م.
- موقع اليونسكو: https://ar.unesco.org/countries/tshd، تم الاسترجاع بتاريخ ٢/ ٤/ ٢٠١٩م.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

دور الذاكرة الفونولوجية في إنتاج واستيعاب أصوات اللغة الثانية

د. هاجر بنت سلمان بن عصفور
أستاذ علم الأصوات والفونولوجيا المساعد، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود

الملخص

يهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على جانب مهم في الفروق الفردية يرتبط بالذاكرة والقدرة على استقبال المدخلات الصوتية الجديدة واستيعابها. فكفاءة الذاكرة الفونولوجية من أبرز العوامل التي تؤثر على قدرة الفرد في اكتساب الوحدات الصوتية اللغوية، ووظيفتها هي استقبال وترميز التمثيلات الصوتية وتصنيفها، ثم نقلها للذاكرة طويلة المدى. وقد أظهرت الدراسات أن كفاءة الذاكرة الفونولوجية تؤثر على اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية؛ عن طريق سماحها بالاحتفاظ بمدخلات صوتية يبقى أثرها مؤقتا، حتى تستقر عن طريق دعمها بالتكرار أو التدريب. وبما أن الأصوات عنصر أساسي في اللغة تتركب منه جميع العناصر اللغوية الأخرى، فإن هذا البحث يستعرض كيفية استقبالها ومعالجتها وتصنيفها، ثم توظيفها داخل المساحة الفونولوجية في الذاكرة، ويكشف مضمون الذاكرة الفونولوجية وقدرتها اللامحدودة على استقبال التمثيلات الصوتية للغة الأولى والثانية، ويقدم ثلاثة نماذج لاكتساب الأصوات، والتي سعى أصحابها لتفسير كيفية استقبال المدخلات الصوتية الجديدة ومعالجتها، ويرمي إلى ربط نماذج استيعاب وإنتاج الأصوات المقترحة من علماء الأصوات والفونولوجيا بأصوات اللغة العربية، ويصور كيفية استيعابها

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وإنتاجها وفقا لهذه النماذج، ويفصل أنماط استيعاب الأصوات المتوقع من قبل متعلمي العربية لغة ثانية والتمثيل عليها. ولأهمية الخوض في الجوانب التي تتعلق بعوامل ضعف الاكتساب، وإيجاد حلول للتغلب عليها، فإن هذا البحث يركز أيضا على ضرورة تحفيز الذاكرة الفونولوجية؛ عن طريق زيادة الوعي الصوتي، واتباع نهج التعليم الصريح، والتركيز على السمات الدقيقة للوحدة الصوتية، مع استخدام مدخلات مناسبة للحصول على اكتساب أفضل لأصوات اللغة الثانية.

الكلمات المفتاحية: الذاكرة الفونولوجية، استيعاب الأصوات، إنتاج الأصوات، اكتساب الأصوات، التشابه الفونولوجي، التعليم الصريح، الوعي الصوتي.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

The role of the phonological memory in perceiving and producing L2 sounds

Dr. Hajar Binasfour

Assistant Professor in Phonetics and Phonology - Arabic Linguistic Institute, King Saud University

Abstract

This research presents and discusses an important aspect of individual differences, related to memory, and the ability to receive and understand new auditory inputs. The efficiency of phonological memory is one of the most important factors that affect an individual's ability to acquire second language (L2) sounds, which its function is to receive, process, encode, and classify phonemic representations, and to transfer them to the long-term memory. Studies have shown that the efficiency of phonological memory affects first language (L1) acquisition and L2 learning; by allowing the auditory inputs to be retained temporarily in the memory until they stabilize through repetition and phonetic training. Since sounds are an essential element in a language all from which other linguistic elements are composed, this research reviews how to receive, process, classify and then apply them within the phonological space in memory, and it reveals the content of phonological memory, and its unlimited capacity to receive sound representations of the L1 and L2. The research also provides three models for acquiring sounds, which

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

sought to explain how to receive and process new auditory inputs, and it aims to link the perception and production models proposed by phonologists with the Arabic sounds, and explain how they are perceived and produced according to these models. It also provides details about the patterns of sounds' perception expected by Arabic L2 learners. Given the importance of engaging in aspects related to difficulties in L2 acquisition, and finding ways to overcome these difficulties, this research also focuses on the need to stimulate phonological memory; By increasing phonological awareness, adopting an explicit teaching approach, and focusing on the sound features, while using appropriate inputs to obtain better acquisition of L2 sounds.

Keywords: Phonological memory, sounds perception, sounds production, L2 sounds acquisition, phonological similarity, explicit teaching, phonological awareness.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مقدمة

يتناول هذا البحث الدور الأساسي للحلقة الصوتية، وهي من الأنظمة الفرعية للذاكرة العاملة الموجودة في الدماغ، والمسؤولة عن استقبال ومعالجة وتخزين الأصوات، ويستعرض تصورات علماء اللغة حول كيفية استقبال ومعالجة المدخلات الصوتية للغة الأولى والثانية، والتعرف عليها وتصنيفها ضمن مجموعات صوتية مستقلة. ويقدم هذا البحث أيضا نماذج مقترحة من بعض علماء الأصوات والفونولوجيا تتمحور حول كيفية استيعاب الأصوات اللغوية وإنتاجها، والتي تساهم في تفسير تفاوت قدرة الأفراد على اكتساب أصوات اللغة الأولى والثانية. ونلاحظ أن الباحثين في علم الأصوات والفونولوجيا في اللغويات التطبيقية العربية، وخصوصا في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، يضعون جل تركيزهم في الأبحاث والدراسات على مخارج الأصوات وبيئتها الفونولوجية، وقد يتطرقون لبعض سماتها البارزة، وما تتضمنه الوحدة الصوتية أو المقطع الصوتي من ملامح قطعية وفوق قطعية، ولا يتجاوزونها إلى أبعد من ذلك. فالغاية من هذا البحث هو تسليط الضوء على جانب مهم في أبحاث علم الأصوات والفونولوجيا، يدرس المساحة الفونولوجية في الذاكرة، ويكشف مضمونها وقدرتها اللامحدودة على استقبال التمثيلات الصوتية لأي لغة، ومعالجتها وتصنيفها ثم توظيفها. وقد سعينا إلى ربط نماذج استيعاب وإنتاج الأصوات بأصوات اللغة العربية، وتفصيل أنماط استيعاب الأصوات من قبل متعلمي العربية لغة ثانية والتمثيل عليها، فلا توجد - وعلى حد علم الباحثة- دراسات عربية مختصة بالأصوات والفونولوجيا تطرقت لهذه النماذج، وفصلت فيها، ومثلت عليها بأمثلة من الأصوات العربية، وفسرت أنماط الاستيعاب المحتملة للأصوات العربية من قبل متعلمي العربية لغة ثانية.

وقد اهتم كثير من الباحثين في مجالي علم النفس واللغة منذ عقود مضت بالذاكرة الفونولوجية وكفاءتها، والعلاقة بينها وبين اكتساب وتعلم اللغة الأولى والثانية، ووجدوا أن كفاءة الذاكرة الفونولوجية ترتبط ارتباطا وثيقا بقدرة الطفل والبالغ على استيعاب الأصوات اللغوية، والاحتفاظ بها، وتوظيفها للتعامل بشكل سليم مع اللغة المنطوقة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والمكتوبة. فالقدرة على معالجة الأصوات اللغوية في الذاكرة قد تحدد قابلية الفرد على التعامل بسلاسة مع الرموز اللغوية وتوظيفها في القراءة والكتابة والاستماع والتحدث. وعلى الرغم من أن كفاءة الذاكرة الفونولوجية والتي تتحكم في القدرة على استيعاب وإنتاج الأصوات تظهر جلية في مهارتي التحدث والاستماع، إلا أن دراسات عديدة أثبتت تأثيرها أيضا على قدرة الفرد على القراءة والكتابة بشكل سليم (Abu- Rabia, 1995; Elbeheri & Everatt, 2007; Vellutino & Scanlon, 1987). فالأصوات ليست مجرد لبنات البناء الأولية للمعاني في الألفاظ والجمل، وإنما هي جزء أساسي وهام يجمع بين فروع الكلام في عملية التواصل، ويحمل معانٍ مهمة تخدم السياق. ولذلك، فإنه من غير المعقول الفصل بين الأصوات والجوانب الأخرى من استخدام اللغة. فالأصوات هي جزء أساسي من العملية التي نتواصل بها مع العالم الخارجي وهذه العملية تتضمن تفاعلات إدراكية معقدة، يتحكم في معظمها الجزء الأيسر من الدماغ، ويشارك فيها أجزاء مفصلية وثابتة في تجويف الفم والحنجرة والأوتار الصوتية. وتتم هذه العملية بصورة ديناميكية مباشرة وسريعة لتلقي الرسائل بشكل متناغم بدلالاتها المعجمية والنحوية والسياقية.

اقترح العالمان أتكينسون وشيفرين (Atkinson & Shiffrin, 1968) نموذج الذاكرة متعددة الطوابق في الدماغ The Multistore Model of Memory، وهو نموذج هيكلي يربط بين ثلاثة أنظمة تخزين للذاكرة تُعالَج فيها المدخلات وتنتقل من مخزن لآخر بشكل طولي متسلسل، وهي: الذاكرة الحسية The Sensory Register، الذاكرة قصيرة المدى Short-term Memory، والذاكرة طويلة المدى Long-term Memory. وتعرف الذاكرة الحسية بأنها المساحة التي يتم فيها تخزين المدخلات المستقبلة من الحواس، والتي لا تلبث نصف ثانية تقريبا ثم تتحلل، كتذوق الطعام (Westen, 1999). ولكن بعض المدخلات المستقبلة من الذاكرة الحسية والتي تركت أثرا كبيرا هناك قد تمرر إلى الذاكرة قصيرة المدى؛ ليتم تخزينها بشكل مؤقت عن طريق ترميز الصور برموز بصرية، والأصوات برموز صوتية، والدلالات برموز لغوية. وأظهرت الدراسات أن الذاكرة قصيرة المدى لديها القدرة على الاحتفاظ بنحو خمسة إلى تسعة رموز وإبقائها في الذاكرة ما يقارب ثلاثين ثانية (Cowan, 2010)، ثم تنتقل

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المدخلات من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى ذات السعة التخزينية الضخمة للاحتفاظ بها بشرط تكرارها، أما إذا لم يتم تكرارها فستتحلل تلقائيا.

وعلى الرغم من أن هذا النموذج قد ساعد في تكوين صورة واضحة لأجزاء الذاكرة، ودور كل جزء منها، إلاّ أن بعض الجوانب قوبلت باستنكار الباحثين في علم النفس؛ لمدى بساطة وسطحية تقسيم الذاكرة بهذا الشكل، فهي أكثر تعقيدا من كونها تنقسم إلى ثلاثة طوابق فقط دون تفصيل، مما منح علماء النفس فرصة التوسع والبحث في صميم الذاكرة البشرية؛ لفهم كيفية تصنيف ومعالجة المدخلات، وانتقالها من الذاكرة الحسية إلى الذاكرة طويلة المدى. وبعد سنوات من الدراسات والتجارب، خرج الباحثان باديلي و هيتش (Baddeley & Hitch, 1974) بمخطط تفصيلي للذاكرة قصيرة المدى، بعد إجراء سلسلة من التجارب حول دور الذاكرة في التفكير المنطقي والفهم والتعلّم، وأطلقا عليها الذاكرة العاملة Working Memory. وقد تميزت نظرية الذاكرة العاملة بتقسيم مخزن الذاكرة قصيرة المدى إلى مكونات متعددة Multicomponent Model، وخلصت التجارب إلى أن للذاكرة العاملة ثلاثة أنظمة، أحدهم أساسي والآخران يتبعانه، فالأساسي يسمى بالنظام التنفيذي المركزي The Central Executive، ويعمل كنظام إشرافي يتحكم في تدفق المعلومات من وإلى النظامين الآخرين، وهما: الحلقة الصوتية The Phonological Loop، وهي المسؤولة عن تخزين المعلومات الشفهية والمعالجة الفونولوجية، واللوحة البصرية-المكانية The Visuo -spatial Sketchpad، وهي المسؤولة عن التخزين البصري والمعالجة البصرية.

وقد لفت وجود مكون خاص بالفونولوجيا في الذاكرة انتباه العديد من الباحثين المهتمين بكيفية معالجة اللغة الأولى والثانية في الدماغ، وربطوا بين كفاءة الذاكرة الفونولوجية وقدرة الفرد على اكتساب أصوات ومفردات اللغة؛ نتج عن ذلك ظهور نظريات متعددة اقترنت بصعوبات اكتساب مهارات اللغة الأولى، وتأثير اللغة الأولى المهيمنة على الذاكرة الفونولوجية على اكتساب أصوات اللغة الثانية. ونتج عن هذه الدراسات نظريات متعددة منها التداخل اللغوي، ونماذج إنتاج واستيعاب أصوات اللغة الثانية. وسنسلط الضوء في حديثنا على دور الذاكرة الفونولوجية في اكتساب أصوات اللغة الثانية، وكيفية استقبالها

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ومعالجتها للتمثيلات الفونولوجية الجديدة، مع ذكر أبرز نماذج اكتساب الأصوات التي اعتبرت كفاءة الذاكرة الفونولوجية جوهرا لعملية الاكتساب.

الذاكرة الفونولوجية ودورها في اكتساب اللغة

خضعت الذاكرة الفونولوجية للعديد من الدراسات والتجارب من علماء النفس واللغة، ويرى كثير منهم أنها من أكثر مكونات الذاكرة العاملة دراسة في العقدين الماضيين؛ لأنها ترتبط بقدرة الفرد على تعلّم اللغة وتذكرها وممارستها بطلاقة (Gathercole & Baddeley, 2014; Torgesen et al., 1994). فالذاكرة الفونولوجية عبارة عن مساحة في الدماغ يتم فيها ترميز المدخلات الشفهية وتخزينها لفترة قصيرة من الزمن، ثم تتحلل هذه المدخلات بسرعة، مالم تترك أثرًا عن طريق تكرارها أو تدعيمها بمدخلات بصرية. فيُنظر لها على أنها أحد مكونات الكفاءة اللغوية (Ellis, 1996; Gathercole & Thorn, 1998)Susan E</author><author>Thorn, Annabel SC</author></authors></contributors><titles><title>Phonological short-term memory and foreign language learning</title><secondary-title>Foreign language learning: Psycholinguistic studies on training and retention</secondary-title></titles><periodical><full-title>Foreign language learning: Psycholinguistic studies on training and retention</full-title></periodical><pages>141-158</pages><dates><year>1998</year></dates><urls></urls></record></Cite></EndNote>، وتندرج ضمن الفروق الفردية التي تجعل قدرة المتعلمين على اكتساب أصوات ومفردات اللغة الثانية متفاوتة، ويرى بعض الباحثين أنها من أكبر العوامل التي تبرر ضعف استيعاب وإنتاج اللغة عند الأطفال والبالغين (Ellis, 1996).

ومن الدراسات التي تناولت كفاءة الذاكرة الفونولوجية عند الأطفال دراسة أبو ربيعة (Abu-Rabia, 1995) ، التي بحثت في العلاقة بين قدرة الأطفال متحدثي العربية لغة أم على القراءة باللغة العربية وكفاءة الذاكرة الفونولوجية، ومقدرتهم على التهجئة واستنباط الدلالات من المفردات. وقد تضمنت الدراسة ١٤٣ طفلا عربيا تتراوح أعمارهم بين ٨

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إلى ١١ سنة، أجريت عليهم اختبارات متعددة تضمنت تحفيز الذاكرة العاملة بمدخولات شفهية وبصرية، عن طريق قراءة وكتابة أكثر من خمسين كلمة عربية تتدرج من السهل إلى الصعب، وقراءة كلمات مبتكرة لا معنى لها متوافقة في أصواتها مع النظام الصوتي للغة العربية، وملء الفراغات شفهيًا بكلمات مفقودة في جمل طويلة، وعرض بصري لكلمات بتهجئة صحيحة وخاطئة. وأظهرت النتائج أن أداء الأطفال في هذه الاختبارات مرتبط ارتباطا وثيقا بقدرة الذاكرة الفونولوجية على الاحتفاظ بالمدخلات ومعالجتها، وأن الأطفال الذين أظهروا تأخرا كبيرا في المعالجة الفونولوجية يعانون من صعوبة القراءة، ويواجهون مشكلة في ربط الحروف بالأصوات، وربط المفردات بالدلالات الخاصة بها. وقد وافقت نتائج أبو ربيعة دراسات أخرى سابقة أجريت على أطفال يتحدثون الإنجليزية لغة أم (Siegel, 1986; Stanovich, 1988).

وفي دراسة أخرى، تناول البحيري وايفرات (Elbeheri & Everatt, 2007) العلاقة بين كفاءة معالجة الرموز الصوتية في الذاكرة والقدرة على القراءة والتعرف على الكلمات والصور والاحتفاظ بها عند ٣٥٣ طفلا في المرحلة الابتدائية يتحدثون اللغة العربية لغة أم. وأجريت اختبارات متعددة على الأطفال منها: قياس القدرة غير اللفظية، عن طريق عرض صور مرتبطة بسمة معينة، ويُطلب من الطفل وضع دائرة حول الصورة المختلفة، والتعرف على الكلمات والجمل، من خلال عرض صور متنوعة، وإتمام جمل ناقصة، وقراءة نصوص متفاوتة في الطول يتبعها أسئلة لفهم المقروء، وتمييز الحروف المكتوبة والأصوات المسموعة، والتسمية السريعة لأشياء مألوفة. وأظهرت النتائج أن القدرة على القراءة والتعرف على الكلمات لا علاقة له بالقدرة على التعرف على الصور والقدرات غير اللفظية، إنما هي مهارة مستقلة تختص بها الذاكرة الفونولوجية وحدها، وأن العلاقة بين كفاءة الذاكرة الفونولوجية والقدرة على القراءة والتعرف على الكلمات هي علاقة طردية. وذكر باحثون آخرون أن كفاءة الذاكرة الفونولوجية للأطفال في عمر مبكر دائما ما تكون مؤشرا جيدا على قدرتهم في التعامل مع اللغة لاحقا، وأن نقص الكفاءة الفونولوجية مرتبط بالفشل في القراءة والكتابة، وأن الأطفال ذو الذاكرة الفونولوجية المتقدمة لديهم القدرة على إنتاج جمل طويلة ومركبة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وثرية بالمفردات أكثر من غيرهم (Bradley & Bryant, 1983; Vellutino & Scanlon, 1987).

أما الدراسات التي تناولت البالغين، فقد أظهرت أن كفاءة الذاكرة الفونولوجية مؤشر قوي على معرفة مفردات اللغة الثانية (مثل:French & O'brien, 2008; Gathercole & Masoura, 2005)، وقواعد اللغة الثانية (مثل:Ellis & Sinclair, 1996; O'brien et al., 2006)، والتحدث باللغة الثانية (مثل:Fortkamp, 1999; O'brien et al., 2007). ومن الأدلة التي أيدت دور الذاكرة الفونولوجية في اكتساب عناصر جديدة تختلف عن الخلفية اللغوية الأولية في الذاكرة ما كشفه العالمان باباغنو وفالار (Papagno & Vallar, 1995) في دراسة تضمنت فريقين؛ عشرة مشاركين يتحدثون ثلاث لغات بطلاقة من بينها الإيطالية، يقابلهم عشرة مشاركين يتكلمون الإيطالية فقط. وقد خضع كلا الفريقين لعدد من الاختبارات اللغوية، من بينها اختبار الاقتران المزدوج والذي يتم فيه مزاوجة لفظين يجمعهما رابط واحد، حيث تمت مزاوجة كلمات إيطالية بكلمات إيطالية، ومزاوجة كلمات إيطالية بكلمات من لغة مختلفة يجهلها كلا الفريقين وهي الروسية. وأظهرت النتائج تفوق المشاركين الذين يتحدثون ثلاث لغات على الفريق الآخر في قدرتهم على مزاوجة الكلمات الإيطالية بالكلمات الجديدة، مما يعني أن ذاكرتهم الفونولوجية التي ساعدتهم على اكتساب ثلاث لغات بطلاقة، قد ساعدتهم أيضا على التعرف على مدخلات جديدة ومختلفة بسهولة. ويرى كثير من الباحثين أن كفاءة الذاكرة الفونولوجية تسهّل تعلم اللغة الثانية عن طريق سماحها بالاحتفاظ بمدخلات صوتية يبقى أثرها بشكل مؤقت، حتى يتم تثبيتها عن طريق التكرار أو التدريب عليها (Hu, 2003; O'brien et al., 2007).

ولعل من أكثر الأمثلة التي يستشهد بها على دور كفاءة الذاكرة الفونولوجية في اكتساب مدخلات لغوية جديدة تجربة باديلي وآخرون (Baddeley et al., 1988)، والتي أجريت على مريضة إيطالية أصيبت بسكتة دماغية في الجانب الأيسر، تسببت بتلف جزئي في الذاكرة الفونولوجية. وقد أظهرت الاختبارات المتعددة قدرة المريضة على التواصل باللغة الإيطالية بشكل مفهوم، ولكن قدرتها على التعامل مع الأرقام وقوائم الكلمات العشوائية كانت ضعيفة. ولم تتمكن المريضة من تعلم أزواج من الكلمات الروسية مع ترجمتها بالإيطالية،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

على الرغم من استطاعتها تعلم أزواج من كلمات إيطالية جديدة ومرادفاتها بالإيطالية أيضًا، وهذا يعني أنه باستطاعتها أن تتعلم كلمات جديدة بلغتها الأم فقط، ولم يتأثر فهمها للغة الإيطالية، ولكن يصعب عليها معالجة وتعلّم نظام لغة جديد. وهذا يدل على أن كفاءة الذاكرة الفونولوجية تلعب دورا كبيرا في معالجة الأشكال اللغوية الجديدة وتعلمها.

وعلى الرغم من قدرة الذاكرة الفونولوجية على استقبال ومعالجة التمثيلات اللغوية الجديدة، إلا أنها قد تتأثر ببعض العوامل التي تسبب قصورا في معالجتها للغة، كطول المدخل والتشابه الفونولوجي. فقد كشف باحثون أن دقة استدعاء العناصر من الذاكرة تكون أضعف عندما تحتوي قوائم الذاكرة على كلمات طويلة، حيث يتم استدعاء وتذكر العناصر القصيرة بشكل أكثر دقة من العناصر الطويلة، وتدعى هذه الظاهرة «تأثير طول الكلمة» The word length effect (Baddeley et al., 1984; Burgess & Hitch, 1999; Campoy, 2008).

أما التشابه الفونولوجي فمن الممكن أن يكون تشابها بين عناصر اللغة الواحدة، أو تشابها بين اللغات المختلفة، ومن الممكن أن يكون أيضا تشابها ألفونيّا، أو تشابها فونيميا (Chang, 2015). فالتشابه الألفوني يحدث داخل اللغة الواحدة على مستوى الألفونات، حيث يلتبس الأمر على المستمع حينما يواجه زوجا جديدا من الأصوات، يتشابهان في معظم خصائصهما الصوتية، فيتم استيعابهما صوتا واحدا. أما التشابه الفونيمي فيحدث في السمات الصوتية الدقيقة المميزة لأي صوت في أي لغة، كالتردد، والطول، والكثافة، وطبيعة الصوت. فعلى سبيل المثال، هناك تشابه صوتي كبير بين الصوتين ف /f/و ث/θ/، فكلاهما صوتان احتكاكيان، متقاربان في طبيعة الصوت وكثافته. وإن لم يكن العنصر اللغوي مألوفا لدى المستمع، فإن الأمر يلتبس عليه في بعض الأحيان، فيخلط في الإدراك بين هذين الصوتين.

وقد أظهرت العديد من الدراسات أثر التشابه الفونولوجي في عرقلة أو دعم عملية اكتساب اللغة الثانية، وخاصة في الأصوات (مثل: Baddeley et al., 2018; Bouffier & Majerus, 2017; Mueller et al., 2003; Papagno & Vallar, 1992; Vitevitch, 2002)، مما دفع الباحثين إلى إجراء دراسات تقابلية، تحلل الأنظمة الصوتية، والقواعد الفونولوجية للغات، وتقارن بينها؛ لمعرفة السمات الصوتية المتطابقة، والمتشابهة إلى حد

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ما، والمختلفة تماما. ورجعوا في تحليلاتهم إلى ظواهر لغوية متعددة منها التدخل اللغوي Language Interference، والموسومية Markedness، والمردود الوظيفي Functional Load؛ لحصر السمات الصوتية الفريدة، ولتفسير سهولة أو صعوبة اكتساب بعض الأبنية الصوتية، والتراكيب الفونولوجية في اللغة الثانية. وقد حاول كثير منهم كشف وتوضيح العمليات التي تجري في الذاكرة الفونولوجية بعد استقبالها سمات صوتية جديدة، تنحرف قليلا عن السمات الصوتية الموجودة في الذاكرة مسبقا، والتي تتبع للغة الأم، فخرج كول (Kuhl, 1992) بنموذج جاذبية اللغة الأصلية The Native Language Magnet Theory، وبيست (Best, 1994) بنموذج الإدراك الحسي Perceptual Assimilation Model، وفليقي (Flege, 1995) بنموذج تعلم كلام اللغة الثانية Second Language Speech Learning Model. ويهتم النموذج الأول بمراحل تطور ملكة استيعاب الأصوات الجديدة عند الأطفال، وتراجعها عند البالغين، أما النموذج الثاني فيركز على كيفية استيعاب البالغين للأصوات في لغة ما، والتي تستقبلها الذاكرة الفونولوجية لمتحدثين غير أصليين لأول مرة، أما النموذج الأخير فيجمع بين عدة فرضيات ترتبط بإنتاج واستيعاب اللغة الثانية. ونلاحظ أن هناك تداخلا طفيفا في وجهات نظر أصحاب هذه النماذج مع اختلاف المسميات وطريقة التفسير، ولكننا سنحاول أن نوضح ونبسط السمات التي تميز كل نموذج، ورؤية صاحبها، وتفسيره لسير المدخلات اللغوية في الذاكرة.

نموذج جاذبية اللغة الأصلية

أجريت العديد من الدراسات المرتبطة باستيعاب الأصوات على الأطفال والبالغين في بداية التسعينات، ليخرج كول بنموذج جاذبية اللغة الأصلية (Kuhl, 1992, 1993, 1994, 2000, 2004)، والذي ركز فيه على مراحل تكوين ملكة استيعاب اللغة للطفل في عامه الأول وكيفية تطورها، وارتكز هذا النموذج على خمسة مبادئ وهي:

١. الكلام الموجه للأطفال الرضع بتمثيلاته الصوتية يعتبر عاملا حاسما يحدد الأصوات التي ينتجها الطفل في المستقبل.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢. هناك ارتباط عصبي بين الطفل ولغته الأولى، والذي يؤثر على تعلم اللغة مستقبلا.
٣. التفاعل الاجتماعي يؤثر بشكل كبير في تعلم اللغة المبكر على مستوى الأصوات.
٤. الاستيعاب مرتبط بالإنتاج، فالتمثيلات الصوتية التي يتم استيعابها يتم إنتاجها بنفس النمط.
٥. استيعاب اللغة المبكر عند الأطفال ينبئ بنمو سليم للغة.

وقد افترض كول ثلاث مراحل يمر بها الطفل في استيعابه للخصائص الصوتية وهي:

- المرحلة الأولى: ويكون فيها الطفل قادرا على تمييز جميع أصوات الكلام البشري، بسبب قدرته على المعالجة السمعية العامة لجميع الأصوات الطبيعية.
- المرحلة الثانية: وفيها يتكون عند الرضيع حساسية للخصائص الصوتية الدقيقة في المدخلات اللغوية والكلام البشري، وقدرة على إنتاج فئات صوتية في الذاكرة، وتصنيف الخصائص الصوتية تبعا لهذه الفئات.
- المرحلة الثالثة: وتوصف هذه المرحلة بالالتواء، وفيها تقل حساسية استيعاب الأصوات وخصائصها الدقيقة، وتقل القدرة على إنتاج فئات صوتية جديدة في الذاكرة، بينما تزداد القدرة على تصنيف المدخلات الصوتية الجديدة وفقا للفئات الصوتية الموجودة مسبقا. وفي هذه المرحلة تتحسن قدرة الطفل على استيعاب اللغة الأولى بشكل كبير، بينما تقل قدرته على استيعاب لغة أخرى بنفس القدر.

واعتمد كول على مفهومين أساسيين في أبحاثه، هما: النموذج الأولي وتأثير الجذب الاستيعابي. ففي مرحلة الطفولة، وفي نهاية السنة الأولى تحديدا، تولد النماذج الأولية للأصوات في الذاكرة، وتتطور على شكل خرائط صوتية بناء على اختلافات الوحدات الصوتية، فكل نموذج يمثل وحدة صوتية خاصة تابعة للغة الأم، وتعتمد الذاكرة الفونولوجية على هذه النماذج الأولية في تصنيف أي صوت جديد يتم سماعه. والنموذج الأولي لديه خاصية الجذب للأصوات المسموعة إذا كانت تحمل سمات قريبه للتي يتسم بها هذا النموذج. ويجد البالغ صعوبة في التفريق بين النموذج الأولي للصوت الموجود في ذاكرته والأصوات الخارجية المسموعة التي تشبهه؛ أي أن النموذج الأولي يجذب النماذج غير الأولية القريبة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

منه، ويجعلها تبدو مثل النموذج الأولي نفسه. وقد ركز كول في معظم أبحاثه على الأطفال، وكيفية استيعابهم للمدخلات الصوتية، ولكن فكرة هذا النموذج مكنت المهتمين في اكتساب لأصوات عند البالغين من فهم مراحل عملية الاستيعاب عند الطفل في لغته الأولى والبالغ في لغته الثانية، ومعرفة أن قدرته على استيعاب نظام صوتي جديد قد تتراجع في عمر معين.

نموذج الإدراك الحسي

اقترحت بيست هذا النموذج بسبب النتائج غير المتوقعة التي حصلت عليها في دراستها لاستيعاب لغة زولو الإفريقية، والتي تتميز بسمة النقر الفريدة في بعض أصواتها، حينما وجدت أن متحدثي الإنجليزية الأصليين قادرين بنسبة ٨٠٪ على تمييز أصوات لغة زولو، رغم اختلاف نظامها الصوتي عن النظام الصوتي للغة الإنجليزية (Best et al., 1988). وترى بيست أن هذا النموذج يمكنه التنبؤ بسهولة أو صعوبة استيعاب الأزواج الصوتية في اللغة الواحدة، حسب تشابهها في مخارج وحركات جهاز النطق، ومن منظور الصوتيات المفصلية. ونقصد بالزوج الصوتي هنا، الوحدتين الصوتيتين في اللغة الواحدة، المتشابهتين في معظم خصائصهما الصوتية الدقيقة، مثل: (ذ/ð/–ث/θ/)، (س/ s/ –ص/ sˤ/)، (ذ/ ð/ –ظ/ ðˤ/)، و(ح/ ħ/ –هـ/ h/). وترى أيضا أن المستمعين يعتمدون في استيعابهم للأصوات الجديدة بالدرجة الأولى على حركات جهاز النطق المفصلية، وأن الاستيعاب يتأثر بخلفية المستمعين اللغوية، والتي يهيمن عليها النظام الصوتي للغة الأولى. فالمستمع يبحث عن قواسم مشتركة بين اللغتين عن طريق النظر إلى الحركات المفصلية في الفم والتي قد تدله على الصوت (Best et al., 2009; Best et al., 2001; Tyler et al., 2014).

فنموذج الإدراك الحسي يتناول الخلط الذي يحدث عند المستمع جراء وجود زوج صوتي في اللغة الجديدة تتشابه فيه كلا الوحدتين الصوتيتين في المخرج مع صوت واحد في اللغة الأولى. على سبيل المثال، نجد أن الزوج الصوتي (س/ s/ – ص/ sˤ/) والزوج الصوتي (د/ d/ – ض/ dˤ/) يتشابهان في المخرج ويختلفان سماعيا. والصوتان س/ s/ و د/ d/ موجودان في النظام الصوتي للغة العربية والإنجليزية. فالتشابه في المخرج بين الأزواج

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الصوتية في اللغة العربية يؤثر على تمييز المستمع الناطق بالإنجليزية، ولا يستطيع التمييز بين الأصوات العربية المتشابهة؛ لأن ذاكرته الفونولوجية ضمتها مع أقرب مجموعة صوتية مناسبة للغته الأصلية وهي الإنجليزية. فالصوت الجديد الذي يشابهه صوت مألوف في نفس اللغة الجديدة يشكل صعوبة في الاستيعاب.

وفصّلت بيست في أنماط استيعاب الأصوات التي تُسمع لأول مرة، فقسمتها إلى مجموعات بناء على مدى تشابه أو اختلاف الأزواج الصوتية في اللغة الجديدة، وهي على النحو التالي:

١. استيعاب الفئتين (Two-category assimilation): كل وحدة من الزوج الصوتي الجديد تنضم لفئة صوتية أصلية مختلفة في الذاكرة الفونولوجية للمستمع، وفي هذه الحالة يتوقع أن يكون التمييز بين الزوج الصوتي ممتازا؛ لوجود مساحة خاصة تم إنشاؤها مسبقا في الذاكرة لكليهما. كاستيعاب متحدثي الإنجليزية الأصليين للصوتين ث/ θ/ و ذ/ ð/ في اللغة العربية.

٢. اختلاف الجودة (Category-goodness difference): ينضم الزوج الصوتي الجديد لفئة صوتية أصلية واحدة في الذاكرة، وتتطابق وحدة واحدة مع الفئة الصوتية الأصلية، بينما تختلف الوحدة الأخرى في بعض السمات الصوتية، وفي هذه الحالة تكون درجة التمييز بينهما متوسطة إلى جيدة جدا. كاستيعاب متحدثي الإنجليزية الأصليين للصوتين ذ/ ð/ و ظ/ ðˤ/ في اللغة العربية.

٣. استيعاب فئة واحدة (Single-category assimilation): ينضم الزوج الصوتي الجديد لفئة صوتية أصلية واحدة في الذاكرة، وكلا الوحدتين تختلفان بنفس القدر عن الفئة الصوتية الأصلية. وفي هذه الحالة يتوقع أن تكون درجة التمييز بينهما ضعيفة. كاستيعاب متحدثي الماندرين الأصليين للصوتين ث/ θ/ و ذ/ ð/ في اللغة العربية.

٤. كلاهما غير مصنف (Both uncategorizable): يدخل الزوج الصوتي الجديد للمساحة الصوتية في الذاكرة، ولكنه لا يعثر على فئة صوتية أصلية قريبة منه لينجذب إليها. وفي هذه الحالة يتوقع أن تكون درجة التمييز بين الوحدتين متفاوتة، فإما أن

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تكون ضعيفة جدا أو جيدة جدا، اعتمادا على مدى تقارب الزوج الصوتي في السمات. كاستيعاب متحدثي اليابانية الأصليين للصوتين ل/l/ و ر/r/ في اللغة الإنجليزية (Best & Strange, 1992)، واستيعاب متحدثي التغالوغ للصوتين خ/χ/ و غ/ɣ/ في اللغة العربية.

٥. مصنف وغير مصنف (Uncategorized versus categorized): تنضم وحدة من الزوج الصوتي الجديد لفئة صوتية أصلية، بينما لا تعثر الوحدة الأخرى على فئة صوتية أصلية قريبة منها. وفي هذه الحالة يتوقع أن تكون درجة التمييز جيدة جدا. كاستيعاب متحدثي الماندرين للصوتين خ/χ/ و غ/ɣ/ في اللغة العربية.

٦. غير قابل للتصنيف (Non-assimilable): لا ينضم الزوج الصوتي إلى أي فئة صوتية أصلية في المساحة الصوتية، بل قد تعتبرها الذاكرة أصوات غير بشرية، وليست وحدات لغوية خاصة بالكلام، ولكن درجة التمييز فيها يتوقع أن تكون جيدة إلى جيدة جدا. كاستيعاب متحدثي الإنجليزية الأصليين لسمة النقر الموجودة في لغة الزولو الإفريقية كما ذكرنا سابقا. فقد استطاع متحدثو الإنجليزية التمييز بين الزوج الصوتي الذي يحمل سمة النقر، ولكنهم يرون أنها لا تعتبر وحدة صوتية بشرية تعبر عن معنى (Best et al., 1988).

وقد اهتم كثير من الباحثين بتفصيلات بيست، وحالات الاستيعاب الست، ونشرت العديد من الدراسات الحديثة التي تطبقها على استيعاب اللغة التي تشمل أصواتا غير مألوفة (مثل:Bohn & Ellegaard, 2019; Faris et al., 2016; Wrembel et al., 2019).

نموذج تعلم كلام اللغة الثانية

الهدف الأساسي وراء ظهور نموذج تعلم كلام اللغة الثانية هو محاولة تفسير التفاوت بين الأفراد في قدرتهم على استيعاب وإنتاج أصوات اللغة الثانية. وقد وضع فليقي (Flege, 2005)عددا من الأسئلة الرئيسية، والتي أجريت بناء عليها سلسلة من التجارب والتحقيقات للوصول للإجابات المنطقية، وتشكل على إثرها نموذج تعلم كلام اللغة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الثانية، وكانت الأسئلة كالتالي:

- هل من الممكن لمتعلم اللغة الثانية إنتاج أصوات اللغة الثانية بدقة؟
- هل هناك أصوات في اللغة الثانية غير قابلة للتعلم؟ وإن كان الأمر كذلك، ففي أي مرحلة عمرية تتوقف مقدرة الفرد على اكتساب هذه الأصوات؟
- ماهي العلاقة بين إنتاج اللغة الثانية واستيعابها؟ وهل العلاقة التي تربط إنتاج واستيعاب اللغة الثانية هي نفسها العلاقة التي تربطهما في اللغة الأولى، والتي تطورت في مرحلة الطفولة إلى المراهقة؟

وفي الحقيقة، مازالت الإجابات على هذه الأسئلة متباينة حتى الآن، وتختلف بحسب مناهج الباحثين، وأسلوب جمع البيانات، والعينة، والخلفية اللغوية لها، واللغة الثانية وغيرها، ولكن معظمها اتفق على مسألة العمر في الكفاءة اللغوية. وقد شدد فليقي في هذا النموذج على أن العمر الذي يبدأ فيه الفرد بتعلم اللغة الثانية هو عامل مهم جدا، يحدد مدى نجاح أو فشل عملية التعلم.

واعتمد هذا النموذج على فرضية الفترة الحرجة، والتحليل التقابلي، والتداخل اللغوي، بالإضافة إلى التركيز على تشابه واختلاف السمات الدقيقة للصوت بدلا من الصوت نفسه. وقد ارتكز هذا النموذج على عدة مقدمات منطقية وهي:

١. يمكن لمتعلمي اللغة الثانية إدراك السمات المميزة للأصوات بدقة، بعد تعرضهم لمدخلات مناسبة وكافية.
٢. يستغرق تعلم اللغة الثانية وقتا، ويتأثر بطبيعة المدخلات بشكل كبير، كما هو الحال في اكتساب اللغة الأولى.
٣. تعتمد مرحلة الإنتاج على التمثيلات الاستيعابية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى. فلا يحصل الإنتاج إلا بعد استيعاب التمثيلات الفونولوجية للغة بشكل صحيح.
٤. تستطيع العمليات والآليات العقلية التي تحقق اكتسابا ناجحا للغة الأولى، أن تحقق نجاحا كذلك في اكتساب اللغة الثانية، فهذه الآليات العقلية تبقى سليمة طوال عمر الإنسان ويمكنها العمل بفاعلية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٥. تحتوي ذاكرة متعلم اللغة الثانية، أو ثنائي اللغة، على نظام صوتي مشترك يجمع الأصوات وسماتها الدقيقة للغة الأولى والثانية، ويسمى «المساحة الصوتية المشتركة»، واجتماعها في مساحة واحدة يسبب تداخلا بينها وبالتالي تؤثر على بعضها بشكل متبادل.

وبعد عدة تجارب بدأت منذ عام ١٩٩٥ إلى عام ٢٠١٩م (Flege, 2019)، خلص فليقي إلى عدد من الفرضيات التي تتبع نموذج تعلم كلام اللغة الثانية من أبرزها ما يلي:

- إذا كان هناك اختلاف كبير بين الصوت الجديد في اللغة الثانية وأقرب صوت له في اللغة الأولى، فهناك احتمالية لأن تقوم الذاكرة الفونولوجية للمتعلم بتكوين فئة جديدة خاصة بذلك الصوت، وبالتالي يكون اكتسابه سهلا؛ لتميزه عن أصوات اللغة الأم. ولكن القدرة على تكوين فئات صوتية جديدة في الذاكرة تضعف كلما تقدم المتعلم في السن.
- إذا كان هناك تشابه كبير بين الصوت الجديد في اللغة الثانية وأقرب صوت له في اللغة الأولى، فستقوم الذاكرة بدمج صوت اللغة الثانية مع صوت اللغة الأولى، وسيتم استيعابها على أنها صوت واحد؛ مما يؤدي إلى أخطاء في إنتاج صوت اللغة الثانية.

يساعد هذا النموذج على التنبؤ بالأخطاء الاستيعابية والإنتاجية، التي قد يقع فيها متعلمو اللغة الثانية، إذا كان الصوت مختلفا جدا أو متشابها جدا مع أقرب صوت له في اللغة الأم، فيرى فليقي أن درجة الاختلاف الصوتي بين اللغتين مهمة جدا في تحديد مدى نجاح إنتاج أصوات اللغة الثانية. ولعل من أبرز ما ذكره فليقي في هذا النموذج هو أن متعلم اللغة الثانية قادر على تكوين فئات صوتية جديدة ومتعددة، إذا تم تقديم مدخلات مناسبة له، بالإضافة إلى إتاحة وقت كاف للتعلم.

تطبيقات على نماذج إنتاج واستيعاب أصوات اللغة الثانية

أصبحت هذه النماذج الثلاثة منذ ظهورها مؤثرة في أبحاث إنتاج واستيعاب الأصوات وتعليمها. وأجريت العديد من الدراسات التي ترتبط بالقضايا التي تناولتها هذه النماذج مثل: تأثير العمر، ودور التدريبات الصوتية المختلفة، ونوع المدخلات المناسبة، وترتيب

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مرحلتي الاستيعاب والإنتاج، وماهية المساحة الصوتية المشتركة في الذاكرة، وما مدى قوة الجذب عند النماذج الأولية وغيرها. ونرى أن هذه النماذج تساعدنا على تقديم أطر نظرية نستدل بها في تفسير نتائج الاستيعاب والإنتاج عند الأطفال والبالغين، وإن كانت تعجز في بعض الأحيان عن تفسير بعض حالات الاستيعاب والإنتاج غير المتوقعة، التي تحدث عند بعض البالغين في مراحل الاكتساب المختلفة. ونرى أيضا أنها تتفق على أن العمر له دور أساسي في إنجاح عملية الاكتساب، وأن استيعاب الأصوات الجديدة قد يشكل تحديا حقيقيا للمتعلم. وأنه من الممكن تجاوز هذه التحديات بتقديم مدخلات مناسبة وفق ما أشار إليه نموذج تعلم كلام اللغة الثانية. وقد أثبت ذلك كثير من الباحثين، ورأوا أن الذاكرة الفونولوجية للبالغ لديها القدرة على نقل العناصر الفونولوجية الخاصة باللغة الجديدة إلى الذاكرة طويلة المدى، بشرط وجود المدخلات المناسبة، والتدريب عليها بطرائق فعالة. وقد توالت الدراسات التطبيقية التي تبنت هذه النماذج، وخاضت في أساليب وطرائق التدريب الفونولوجي؛ بهدف تعزيز عملية الاستيعاب، والتغلب على اللكنة الأجنبية في الإنتاج، وطُبقت هذه الدراسات على متعلمي لغات مختلفة كالإنجليزية (مثل:;Atli & Bergil, 2012 Flege, 2018; Lan & Wu, 2013; Saito et al., 2019)، والفرنسية (مثل:Lappin-Fortin & Rye, 2014)، والهولندية (مثل:Burgos et al., 2014)، والإسبانية (مثل:,Bajuniemi 2013; Nagle, 2019)، والروسية (مثل:Bolanos, 2013; Yang et al., 2020).

وعلى الرغم من أن معظم الباحثين في علم الأصوات والفونولوجيا، والمهتمين بتعليم أصوات اللغة الثانية أدركوا أن هذا المجال خصب للأبحاث التطبيقية، إلا أننا لم نجد دراسة تطبق أحد هذه النماذج على اللغة العربية، ماعدا دراسة المحمود (Al Mahmoud, 2013)، والتي ناقش فيها نموذج الإدراك الحسي، وطبق فرضيته على متعلمي العربية لغة ثانية، الناطقين بالإنجليزية الأمريكية. وقد طرح قبل إجراء الدراسة عددا من التوقعات التي تستند على هذا النموذج، ثم طابق بين النتائج التي حصل عليها والتوقعات الآنفة. وتضمنت الدراسة عددا محدودا من الأزواج الصوتية العربية، وهي التي تشكل في الغالب صعوبات في الاستيعاب والإنتاج لمتعلميها، وقد زاوج بين كل صوت وشبيهه بحسب المخرج أو السمة،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وقسمها إلى تسع مجموعات هي: ١-ت/ t/ -د/ d/ ، ٢-ث/ θ/ -ذ/ ð/ ، ٣-ط/ tˤ/ -ت/ t/ ، ٤-ظ/ ðˤ/ -ذ/ ð/ ، ٥-ح/ ħ/ -ه/ h/ ، ٦-ك/ k/ -ق/ q/ ، ٧-خ/ χ/ -غ/ ɣ/ ، ٨-خ/ χ/ -ح/ ħ/ ، ٩-ق/ q/ -خ/ χ/ . وقد توقع المحمود أن المشاركين يمكنهم التفريق بين الأزواج الصوتية في المجموعتين الأولى والثانية بشكل ممتاز، وبشكل متوسط إلى جيد في المجموعتين الثالثة والرابعة، وبشكل جيد جدا في المجموعة الخامسة والسادسة والثامنة والتاسعة، وقد يجدون صعوبات بالغة في التفريق بين الأصوات في المجموعة السابعة. وبناء على هذه التوقعات، خضع ٢٢ مشاركا لعدد ٩٦ مهمة تمييز للكلمات المسموعة، تكونت من ٢٨٨ كلمة. وقد كانت بعض النتائج غير مطابقة للتوقعات، ولا يتوافق بعضها مع فرضية نموذج الإدراك الحسي، حيث وجد أن المشاركين يواجهون صعوبة في التفريق بين أصوات المجموعتين الثالثة والسادسة، وصعوبة بالغة جدا في التفريق بين أصوات المجموعتين الخامسة والثامنة، بينما توافقت النتائج مع الفرضية في صعوبة التفريق بين الأصوات في المجموعة السابعة، وسهولته في المجموعتين الأولى والثانية.

وقد ذكر المحمود أن نموذج الإدراك الحسي يساعد على تصنيف الأصوات المتشابهة في أي لغة، وربما التنبؤ بنجاح استيعابها لدى متعلمي هذه اللغة، ولكنه يعجز عن تقديم تقييم دقيق لمدى تشابه أصوات اللغة الأم مع اللغة الثانية، وبالتالي فتوقعاتنا قد لا تطابق الواقع؛ لأننا نجهل ما تضمره ذاكرة المتعلم الفونولوجية، والتي قد تؤثر بدرجة كبيرة جدا على استيعاب أصوات جديدة. ونبّه المحمود على أن تشابه الرسم الإملائي لبعض الأصوات في اللغة الثانية قد يكون سببا في عرقلة استيعاب أصواتها، واستدل بذلك على وجود لبس غير مبرر في التفريق بين الصوتين خ/ χ/ و ح/ ħ/ مع اختلاف الجرس الصوتي، ودعا إلى مزيد من الدراسات العربية، التي تحقق في فرضيات نماذج إنتاج واستيعاب الأصوات، وتبحث في تأثير تشابه الرسم الإملائي على اكتساب الأصوات العربية، وقد كانت دراسة المحمود الوحيدة التي تبنت نموذج الإدراك الحسي وطبقته على متعلمي العربية لغة ثانية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تحفيز الذاكرة الفونولوجية

بناء على ما ذكرته فرضيات نماذج اكتساب الأصوات، نرى أنه من الممكن تعزيز كفاءة الذاكرة الفونولوجية بشكل يسمح للمدخلات الجديدة أن تشكل فئات صوتية خاصة بها، ولا تنجذب للنماذج الأولية الموجودة في الذاكرة. ولكن أساليب وطرائق تدريس النطق التقليدية القديمة قد لا تكون كافية لتحفيز الذاكرة على القيام بذلك، هذا إذا كانت تدرس كمهارة مستقلة عن بقية المهارات. وفي الحقيقة، فالوقت الذي يتم منحه في دراسة وتطوير طرائق تدريس هذه المهارة لا يقارن بالوقت الذي يعطى لعناصر اللغة الأخرى، مع أن النطق يعد عنصرًا أساسيا من عناصر اللغة. وقد أطلق بعض الباحثين في تدريس اللغة الإنجليزية لغة ثانية على هذه المهارة مسميات مختلفة، تعكس حالة الإهمال والتجاهل الشديد لها في البحوث، فقد سماها كيلي (Kelly, 1969) «السندريلا»، وهي شخصية خيالية من الرسوم المتحركة، مرت بالكثير من المراحل والتقلبات في حياتها، وهذا اللقب يعكس حالة النطق، وما مرت به هذه المهارة من تقلبات عديدة، وتناقضات في آراء الباحثين ومواقفهم تجاهها. وقد أطلق عليها باحثون آخرون «اليتيم المهمل من دراسات اكتساب اللغة الثانية» (Deng et al., 2009)، و «الحلقة المفقودة من السلسلة» (Moghaddam et al., 2012). وقد تبنت طرائق تدريس اللغة الثانية مواقف مختلفة على مر السنين تجاه النطق، تتأرجح بين تجاهلها تماما، والتركيز عليها بشكل مبالغ فيه. فقد حظيت هذه المهارة بأفضلية في بعض طرائق التدريس، كالطريقة السمعية الشفهية. وفي المقابل تم تجاهلها وجعلها أسفل قائمة المهارات اللغوية، كما في طريقة القواعد والترجمة. وقد ذكرت مورلي (Morley, 1991) أن النقاش في هذه القضية لا يجب أن يكون حول وجوب تدريس النطق من عدمه، بل حول كيفية تدريس هذه المهارة، وأهم الجوانب التي يركز عليها المعلم. فالمشكلة هي أن تدريس هذه المهارة لا يقوم على استراتيجيات علمية مدروسة، ولا يستطيع المعلمون اختيار الطرائق المناسبة لحل مشكلة في إنتاج صوت أو استيعابه.

وقد ثبت أن التعليم الصريح للنطق يساهم بشكل ملحوظ في تحسين إنتاج واستيعاب اللغة الثانية كالإنجليزية (مثل:Gordon & Darcy, 2016; Li, 2016)، والفرنسية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(مثل:Lappin-Fortin & Rye, 2014) ، والألمانية (مثل:Bryan, 2019; McCandless & Winitz, 1986)، والإسبانية (مثل:Camus, 2019; Elliott, 1995; Lord, 2005)، والعربية (مثل:Binasfour et al., 2017). وقد دفع ذلك بعض الباحثين إلى افتراض أن معظم متعلمي اللغة البالغين لا يجيدون نطق الأصوات بشكل سليم إلا بمساعدة التعلم الصريح (Kissling, 2013). وخلصت جميع هذه الدراسات إلى أن لفت انتباه المتعلم إلى السمات الصوتية الدقيقة في النظام الصوتي للغة الهدف أكثر نفعا من مجرد تعريضهم لأصوات اللغة الثانية، على أمل أن يكتشفوا هذه السمات بأنفسهم (Wipf, 1985). ويوجَّه انتباه المتعلم لسمات الصوت من خلال عدة طرق تضمنتها الدراسات المذكورة، والتي تشتمل على المكون الرئيسي وهو التدريس الصريح، مع نهج التحليل اللغوي للوحدة الصوتية أو المقطع الصوتي The analytic linguistic approach، بالإضافة إلى التركيز على السمات الصوتية المميزة في الوحدات الصوتية المستقلة كالاحتكاك والتفخيم، وذلك إذا كان الهدف هو التركيز على الملامح القطعية. ومن الممكن توضيح هذه السمات برسومات بيانية، كتحليلات طيفية للصوت، أو صور ثابتة، أو متحركة لمقاطع الفم. وقد يطبق المعلم بعض الاستراتيجيات المساندة، ومن أبرزها تحفيز المتعلم على المراقبة الذاتية لنطقه، والتركيز على نطق الأصوات في سياقات تواصلية واقعية، والتدريب على الثنائيات الصغرى، والقراءة بصوت مرتفع، وتسجيل الصوت ثم الاستماع إليه. وأما إذا كان الهدف هو التركيز على المقاطع فوق القطعية، كالتنغيم، والنبر، والمفصِل، فيُنظر لمستوى الكلمات والجمل. ومن أبرز طرق تدريسها رسم الخطوط المرتفعة والمنخفضة أثناء النطق، وتسمح التكنولوجيا الحديثة الآن بعمل ذلك بكل سهولة، من خلال برامج تحليل الصوت المتطورة، والتي تظهر تغذية راجعة بصرية فورية، تمكن المتحدث من النظر إلى الارتفاع والانخفاض والتشديد والوقف في كلامه المنطوق، وتكون على شكل خطوط متموجة ومتقطعة تظهر فوق الموجات الطيفية. ونلاحظ أن معظم هذه الاستراتيجيات تركز على الاستيعاب أكثر من الإنتاج، إلا أن الدراسات أثبتت - وكما ذكرنا سابقا- أن المدخلات الجديدة إذا تم استيعابها بشكل سليم ومتكرر فستنتقل من مستوى الإدراك إلى مستوى الإنتاج (Kartushina et al., 2015; Kittredge & Dell, 2016; Thorin et al., 2018).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الخاتمة

لخص هذا البحث دور الذاكرة الفونولوجية في اكتساب الأصوات، وعرض فرضيات نماذج استيعاب الأصوات، وكيفية تصنيف الأصوات الجديدة في الذاكرة، مع ذكر أمثلة بسيطة عليها، وتوضيح دور التعليم الصريح في تحفيز الذاكرة الفونولوجية، مما يساعد على إنشاء فئات صوتية جديدة. فهذا البحث عبارة عن مقدمة تبسط على الباحثين والمهتمين بالأصوات وعلم اللغة التطبيقي مفهوم الذاكرة الفونولوجية وكيفية عملها، وتفسر عاملا مهما يؤدي لتفاوت قدرة المتعلمين في اكتساب الأصوات. ومن أبرز أهداف هذا البحث حث الباحثين على إجراء دراسات تطبيقية تتعلق بقياس استيعاب وإنتاج الأصوات العربية عند المتحدثين غير الأصليين، وتحسين الأداء في استيعاب وإنتاج الأصوات العربية الصعبة عند متعلمي العربية الناطقين بغيرها، وتوفير أدلة موثوقة حول العوامل الكامنة وراء اختلاف درجات استيعاب وإنتاج الأصوات العربية. وقد ساهمت نماذج اكتساب الأصوات المذكورة في هذا البحث في تقديم أطر نظرية يمكن الرجوع إليها والاستفادة منها في تفسير حالات اكتساب الأصوات بدلا من الاعتماد على نظرية التحليل التقابلي وحدها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع

- Abu-Rabia, S. (1995). Learning to read in Arabic: Reading, syntactic, orthographic and working memory skills in normally achieving and poor Arabic readers. Reading Psychology: An International Quarterly, 16(4), 351-394.
- Al Mahmoud, M., S. (2013). Discrimination of Arabic contrasts by American learners. Studies in Second Language Learning and Teaching, 3(2), 261-291.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes.
- Atli, I., & Bergil, A. S. (2012). The effect of pronunciation instruction on students' overall speaking skills. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46, 3665-3671.
- Baddeley, A., & Hitch, G. (Eds.). (1974). Working memory (Vol. 8). New York: Academic Press.
- Baddeley, A., Lewis, V., & Vallar, G. (1984). Exploring the articulatory loop. The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A, 36(2), 233-252.
- Baddeley, A., Papagno, C., & Vallar, G. (1988). When long-term learning depends on short-term storage. Journal of memory and language, 27(5), 586-595.
- Baddeley, A. D., Hitch, G. J., & Quinlan, P. T. (2018). Is the phonological similarity effect in working memory due to proactive interference?

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 44(8), 1312.

- Bajuniemi, A. (2013). Teaching intervention on the pronunciation of Spanish intervocalic/d. Paper presented at the Selected Proceedings of the 15th Hispanic Linguistics Symposium. Cascadilla Proceedings Project.

- Best, C. T. (1994). The emergence of native-language phonological influences in infants: A perceptual assimilation model. The development of speech perception: The transition from speech sounds to spoken words, 167(224), 233-277.

- Best, C. T., Goldstein, L., Tyler, M. D., & Nam, H. (2009). Articulating the Perceptual Assimilation Model (PAM): Perceptual assimilation in relation to articulatory organs and their constriction gestures. The journal of the acoustical society of America, 125(4), 2758-2758.

- Best, C. T., McRoberts, G. W., & Goodell, E. (2001). Discrimination of non-native consonant contrasts varying in perceptual assimilation to the listener's native phonological system. The journal of the acoustical society of America, 109(2), 775-794.

- Best, C. T., McRoberts, G. W., & Sithole, N. M. (1988). Examination of perceptual reorganization for nonnative speech contrasts: Zulu click discrimination by English-speaking adults and infants. Journal of experimental psychology: human perception and performance, 14(3), 345.

- Best, C. T., & Strange, W. (1992). Effects of phonological and phonetic factors on cross-language perception of approximants. Journal of Phonetics, 20(3), 305-330.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Binasfour, H., Setter, J., & Aslan, E. (2017). Enhancing L2 learners' perception and production of the Arabic emphatic sounds. Paper presented at the Phonetics Teaching and Learning Conference, United kingdom.
- Bohn, O.-S., & Ellegaard, A. A. (2019). Perceptual assimilation and graded discrimination as predictors of identification accuracy for learners differing in l2 experience: The case of danish listeners'perception of english initial fricatives. Paper presented at the InternationaL Congress of Phonetic Sciences.
- Bolanos, L. (2013). Perception and production in non-native speech: Russian palatalization. Paper presented at the Proceedings of Meetings on Acoustics ICA2013.
- Bouffier, M., & Majerus, S. (2017). Phonological similarity as an index of short-term memory precision.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read—a causal connection. Nature, 301(5899), 419-421.
- Bryan, A. D. (2019). The Effectiveness of Explicit Pedagogical Intervention in the L2 Perception and Production of German Vowels. Purdue University Graduate School,
- Burgess, N., & Hitch, G. J. (1999). Memory for serial order: A network model of the phonological loop and its timing. Psychological review, 106(3), 551.
- Burgos, P., Cucchiarini, C., van Hout, R., & Strik, H. (2014). Phonology acquisition in Spanish learners of Dutch: Error patterns in pronunciation. Language Sciences, 41, 129-142.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Campoy, G. (2008). The effect of word length in short-term memory: Is rehearsal necessary? The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 61(5), 724-734.
- Camus, P. (2019). The effects of explicit pronunciation instruction on the production of second language Spanish voiceless stops. Instructed Second Language Acquisition, 3(1), 81-103.
- Chang, C. B. (2015). Determining cross-linguistic phonological similarity between segments. The segment in phonetics and phonology, 199-217.
- Cowan, N. (2010). The magical mystery four: How is working memory capacity limited, and why? Current directions in psychological science, 19(1), 51-57.
- Deng, J., Holtby, A., Howden-Weaver, L., Nessim, L., Nicholas, B., Nickle, K., Sun, M. (2009). English pronunciation research: The neglected orphan of second language acquisition studies. Paper presented at the Pronunciation in Second Language Learning and Teaching, Edmonton, AB.
- Elbeheri, G., & Everatt, J. (2007). Literacy ability and phonological processing skills amongst dyslexic and non-dyslexic speakers of Arabic. Reading and writing, 20(3), 273-294.
- Elliott, A. R. (1995). Foreign language phonology: Field independence, attitude, and the success of formal instruction in Spanish pronunciation. The Modern Language Journal, 79(4), 530-542.
- Ellis, N., & Sinclair, S. (1996). Aspects of working memory in L2 learning. Quarterly Journal of Experimental Psychology, 49, 234-250.
- Ellis, N. C. (1996). Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking,

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

and points of order. Studies in second language acquisition, 18(1), 91-126.

- Faris, M. M., Best, C. T., & Tyler, M. D. (2016). An examination of the different ways that non-native phones may be perceptually assimilated as uncategorized. The journal of the acoustical society of America, 139(1), EL1-EL5.

- Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research, 92, 233-277.

- Flege, J. E. (2005). Origins and development of the Speech Learning Model. Paper presented at the Lecture of 1st ASA Workshop on L2 Speech Learning, Vancouver, Simon Fraser Univ.

- Flege, J. E. (2018). It's input that matters most, not age. Bilingualism: Language and Cognition, 21(5), 919-920.

- Flege, J. E. (2019). A non-critical period for second-language learning. A sound approach to language matters: In honor of Ocke-Schwen Bohn, Aarhus University. Open access e-book at Aurhus University Library.

- Fortkamp, M. B. M. (1999). Working memory capacity and aspects of L2 speech production. Communication & Cognition.

- French, L. M., & O'brien, I. (2008). Phonological memory and children's second language grammar learning. Applied Psycholinguistics, 29(3), 463-487.

- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (2014). Working memory and language: Psychology Press.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Gathercole, S. E., & Masoura, E. V. (2005). Contrasting contributions of phonological short-term memory and long-term knowledge to vocabulary learning in a foreign language. Memory, 13(3-4), 422-429.

- Gathercole, S. E., & Thorn, A. S. (1998). Phonological short-term memory and foreign language learning. Foreign language learning: Psycholinguistic studies on training and retention, 141-158.

- Gordon, J., & Darcy, I. (2016). The development of comprehensible speech in L2 learners: A classroom study on the effects of short-term pronunciation instruction. Journal of Second Language Pronunciation, 2(1), 56-92.

- Hu, C. F. (2003). Phonological memory, phonological awareness, and foreign language word learning. Language learning, 53(3), 429-462.

- Kartushina, N., Hervais-Adelman, A., Frauenfelder, U. H., & Golestani, N. (2015). The effect of phonetic production training with visual feedback on the perception and production of foreign speech sounds. The journal of the acoustical society of America, 138(2), 817-832.

- Kelly, L. G. (1969). 25 centuries of language teaching: an inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology, 500 BC-1969: Newbury House Pub.

- Kissling, E. M. (2013). Teaching pronunciation: Is explicit phonetics instruction beneficial for FL learners? The Modern Language Journal, 97(3), 720-744.

- Kittredge, A. K., & Dell, G. S. (2016). Learning to speak by listening: Transfer of phonotactics from perception to production. Journal of memory and language, 89, 8-22.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Kuhl, P. K. (1992). Psychoacoustics and speech perception: Internal standards, perceptual anchors, and prototypes.
- Kuhl, P. K. (1993). Innate predispositions and the effects of experience in speech perception: The native language magnet theory. In Developmental neurocognition: Speech and face processing in the first year of life (pp. 259-274): Springer.
- Kuhl, P. K. (1994). Learning and representation in speech and language. Current opinion in neurobiology, 4(6), 812-822.
- Kuhl, P. K. (2000). Language, mind, and brain: Experience alters perception. The new cognitive neurosciences, 2, 99-115.
- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: cracking the speech code. Nature reviews neuroscience, 5(11), 831-843.
- Lan, Y., & Wu, M. (2013). Application of form-focused instruction in English pronunciation: Examples from Mandarin learners. Creative Education, 4(09), 29.
- Lappin-Fortin, K., & Rye, B. (2014). The use of pre-/posttest and self-assessment tools in a French pronunciation course. Foreign Language Annals, 47(2), 300-320.
- Li, Y. (2016). Audiovisual training effects on L2 speech perception and production. International Journal of English Language Teaching, 3(2), 14-23.
- Lord, G. (2005). (How) Can we teach foreign language pronunciation? On the effects of a Spanish phonetics course. Hispania, 557-567.
- McCandless, P., & Winitz, H. (1986). Test of pronunciation following

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

one year of comprehension instruction in college German. The Modern Language Journal, 70(4), 355-362.

- Moghaddam, M. S., Nasiri, M., Zarea, A., & Sepehrinia, S. (2012). Teaching Pronunciation: The Lost Ring of the Chain. Journal of Language Teaching & Research, 3(1).
- Morley, J. (1991). The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. TESOL quarterly, 25(3), 481-520.
- Mueller, S. T., Seymour, T. L., Kieras, D. E., & Meyer, D. E. (2003). Theoretical implications of articulatory duration, phonological similarity, and phonological complexity in verbal working memory. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 29(6), 1353.
- Nagle, C. L. (2019). A longitudinal study of voice onset time development in L2 Spanish stops. Applied Linguistics, 40(1), 86-107.
- O'brien, I., Segalowitz, N., Collentine, J., & Freed, B. (2006). Phonological memory and lexical, narrative, and grammatical skills in second language oral production by adult learners. Applied Psycholinguistics, 27(3), 377-402.
- O'brien, I., Segalowitz, N., Freed, B., & Collentine, J. (2007). Phonological memory predicts second language oral fluency gains in adults. Studies in second language acquisition, 29(4), 557-581.
- Papagno, C., & Vallar, G. (1992). Phonological short-term memory and the learning of novel words: The effect of phonological similarity and item length. The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A, 44(1), 47-67.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Papagno, C., & Vallar, G. (1995). Verbal short-term memory and vocabulary learning in polyglots. The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A, 48(1), 98-107.
- Saito, K., Sun, H., & Tierney, A. (2019). Explicit and implicit aptitude effects on second language speech learning: Scrutinizing segmental and suprasegmental sensitivity and performance via behavioural and neurophysiological measures. Bilingualism: Language and Cognition, 22(5), 1123-1140.
- Siegel, L. S. (1986). Phonological deficits in children with a reading disability. Canadian Journal of Special Education, 2(1), 45-54.
- Stanovich, K. E. (1988). The right and wrong places to look for the cognitive locus of reading disability. Annals of dyslexia, 38(1), 154-177.
- Thorin, J., Sadakata, M., Desain, P., & McQueen, J. M. (2018). Perception and production in interaction during non-native speech category learning. The journal of the acoustical society of America, 144(1), 92-103.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. Journal of learning disabilities, 27(5), 276-286.
- Tyler, M. D., Best, C. T., Faber, A., & Levitt, A. G. (2014). Perceptual assimilation and discrimination of non-native vowel contrasts. Phonetica, 71(1), 4-21.
- Vellutino, F. R., & Scanlon, D. M. (1987). Phonological coding, phonological awareness, and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. Merrill-Palmer Quarterly (1982-), 321-363.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Vitevitch, M. S. (2002). The influence of phonological similarity neighborhoods on speech production. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 28(4), 735.
- Westen, D. (1999). Psychology: Mind, brain, & culture: John Wiley & Sons Inc.
- Wipf, J. A. (1985). Towards improving second-language pronunciation. Die Unterrichtspraxis/Teaching German, 18(1), 55-63.
- Wrembel, M., Marecka, M., & Kope-ková, R. (2019). Extending perceptual assimilation model to L3 phonological acquisition. International Journal of Multilingualism, 16(4), 513-533.
- Yang, Y., Chen, X., & Xiao, Q. (2020). Cross-linguistic similarity in L2 speech learning: Evidence from the acquisition of Russian stop contrasts by Mandarin speakers. Second Language Research, 0267658319900919.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

فاعلية إستراتيجية «تحاور» في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

د. خالد بن هديبان الحربي
أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها المشارك
معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

هذا البحث ممول من عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية «تحاور» في تنمية مهارة التعبير الكتابي الوظيفي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وإعداد قائمة بمهارات التعبير الكتابي الوظيفي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والتعرف على مدى امتلاكهم لها. ولتحقيق ذلك، أُعدَّت مجموعة من الأدوات هي: استبانة مهارات التعبير الكتابي الوظيفي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ثم صُمم برنامج مقدم في تدريس مهارات التعبير الكتابي وفقًا لإستراتيجية «تحاور»، كما صُمم اختبار مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وطبقت على عينة البحث المكونة من (٣٢) طالبًا من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة. حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج شبه

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التجريبي القائم على مجموعة واحدة. إذ توصل البحث إلى قائمة بمهارات التعبير الكتابي الوظيفي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى تضمنت (٤) مهارات رئيسة انبثق عنها (٢١) مهارة فرعية. حيث كانت نسبة توافر مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (٠٦، ٤٨٪) وهذه النسبة المئوية تعادل تقدير (ضعيف). كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا، عند مستوى دلالة (٠،٠١) بين متوسطي درجات المتعلمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي في النتيجة الكلية للاختبار، لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد فاعلية إستراتيجية «تحاور» في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي. وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها قدم الباحث بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية «تحاور» - مهارات التعبير الكتابي الوظيفي متعلمو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

The Effectiveness of Using Tahawur Strategy in Teaching Arabic Writing Skills to Non-native speakers

Dr. Khalid Hudayban al-Harbi

Associate Professor in teaching Arabic to speakers of other languages

The Institute of Arabic Language for non-native speakers, Islamic University of Madinah.

Abstract

The aim of this current research was to identify the effectiveness of "Tahawur" strategy, and to prepare a list of writing skills which are necessary for non-native Arabic language learners, and to identify the learners' abilities in these skills. To achieve this, a set of tools were prepared which are: a questionnaire identifying necessary skills for non-native Arabic language learners to be able to use the written language codes to fulfil their needs, then a program presented in teaching written expression skills was designed in accordance to the strategy "Tahawur" also a test was designed for non-native Arabic language learners to determine whether they are be able to use the these skills, after establishing this by utilizing the tools with certainty and its trueness, the researcher surveyed (32) students studying at The Institute of Arabic Language at the Islamic University in Medinah.

The researcher used the descriptive approach and the semi-experimental

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

approach based on one group. The results obtained a list of the necessary skills of non-native Arabic language learners to be able to use the written language codes to fulfil their needs that emanated (4) main skills that gave rise to (21) sub-skills. The total number of learners who were able to use the written language codes to fulfil their needs was (%48.06), and this percentage equals the grade of being (weak). There was a statistically significant difference, between the average levels of lear ners in the two applications: pre and post in the overall result of the test , which confirms the effective strategy "Tahawur" in developing these skills. Some recommendations and suggestions were provided.

Key words: «Tahawur" strategy - writing skills – learners of Arabic as a second language.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المقدمة:

للغة وظائف كثيرة في حياة الفرد والمجتمع، ومن أهم وظائفها أنها وسيلة اتصال الإنسان بغيره، وبها يتجاوز الإنسان حدود المكان والزمان.

وتعد الكتابة من أهم وسائل بقاء الجماعة البشرية وحفظ تاريخها الثقافي والاجتماعي على مر العصور (جاب الله؛ وآخرون ٢٠١١م، ص١١٦) كما أنها وسيلة لإشباع حاجات الفرد النفسية والفكرية، فمن خلالها يستطيع الإنسان أن يعبر عما في نفسه، ويقضي حاجاته.

والكتابة هي إحدى أنواع التعبير، والذي له أهمية كبرى بين فنون اللغة العربية، فهو المحصلة النهائية لتعلم اللغة. ويؤدي التعبير الكتابي وظيفة اتصالية نفعية، ينقل الأفكار والمعلومات بطريقة تقريرية، وهو ما يعرف بالتعبير الكتابي الوظيفي. (النجار؛ وآخرون٢٠٠١م، ص٢٠٠)

ويتناول التعبير الكتابي الوظيفي جانباً من جوانب اتصال الناس بعضهم ببعض بهدف تنظيم حياتهم، وقضاء حاجاتهم، مثل كتابة الأخبار أو المذكرات أو الملخصات أو التقارير أو الإعلانات. (الزيني، ٢٠١٠م، ص١٢٤) كما يعد التعبير الكتابي الوظيفي أمر مهم لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى لحاجتهم الماسة للتواصل مع أفراد المجتمع، والتكيف مع بيئة جديدة عليهم، وثقافة تختلف عن ثقافتهم ولكي يتحقق المطلوب لابد من تحديد المهارات اللازمة لهذا النوع من التعبير والعمل على تنميتها لدى المتعلمين من خلال استراتيجيات تدريسية مناسبة.

ونظرًا لأهمية التعبير الكتابي الوظيفي، فإن الأمر يتطلب تدريب المتعلمين على مهاراته في المواقف المختلفة، فهذه المهارات ليست مهارات عفوية إنما تحتاج إلى التدريب والممارسة الفعلية، باستخدام طرائق واستراتيجيات لتنميتها. (علي؛ وآخرون ٢٠١٧م، ص٤٥٢) وخاصة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، حيث يشكل اكتساب مهارات التعبير الكتابي الوظيفي أهمية كبيرة بالنسبة لهم، فمن خلالها يستطيعون الاعتماد على أنفسهم في قضاء حاجاتهم المختلفة، وكذلك في وسائل التواصل الاجتماعية المتنوعة، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية تنمية مهارات الكتابة بوجه عام في تعليم اللغة العربية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الناطقين بلغات أخرى، مثل: دراسة(الملاحي،٢٠٠١)، ودراسة (العصيلي، ٢٠٠٦)، ودراسة (صالح، ٢٠١٢). وعلى الرغم من هذه الأهمية إلا أن المتعلمين يعانون من ضعف في مهارات التعبير الكتابي الوظيفي حيث يجدون صعوبة في كتابة الخطابات، وتعبئيه الاستمارات، وحتى الإجابة عن أسئلة الاختبارات التي تجرى لهم.

ولتنمية مهارات التعبير الوظيفي الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، يجب الاهتمام بالإستراتيجيات الحديثة في التدريس، حيث أشارت دراسة (صالح،٢٠١٢)، ودراسة (الحديبي، ٢٠١٨)، إلى أن الضعف في تحصيل دروس الكتابة يعود إلى استخدام طرق التدريس التقليدية التي تقوم على تلقين المتعلمين مجموعة من الصيغ والقوالب المحفوظة، بينما أكدت نتائج العديد من الدراسات فاعلية الإستراتيجيات الحديثة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى المتعلمين مثل دراسة شول(Shull,2001) ودراسة بوتاكاريس (Butacris,2002) ودراسة عبيدات (٢٠٠٤) ودراسة المخزومي (٢٠٠٤). ومن هذا المنطلق يسعى البحث الحالي إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي من خلال إستراتيجية «تحاور» وهي استراتيجيات حديثة تقوم على التحاور بين المتعلمين سواء تم هذا التحاور شفويًا أم كتابيًا وسواء تم داخل المؤسسة التعليمية أم خارجها، وهذه الاستراتيجية تخدم مجالًا مهماً في التعلم أو مواقف الحياة المختلفة، ويتم استخدام هذه الطريقة في تعليم غير الناطقين بالعربية على خمس مراحل حيث يشير كل حرف منها إلى الحرف الأول من كل مرحلة من مراحلها (تفكّر- حدد العناصر- ابدأ التواصل - وظف الأدلة- راجع تواصلك).(الحديبي، ٢٠١٨م، ١٩١)

مشكلة البحث:

يعد التعبير الكتابي وسيلة رئيسة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في جميع المستويات، حيث يحتاج متعلم اللغة العربية إلى التعبير عن حاجاته من خلال الكتابة مثل كتابة الرسائل، والتقارير، وتعبئة الاستمارات، وغيرها وهذا يتطلب إتقان مهارات التعبير الكتابي الوظيفي.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وقد أكدت العديد من الدراسات ضعف المتعلمين في التعبير الوظيفي الكتابي ومن بين هذه الدراسات دراسة الخمايسة (٢٠٠٣) حيث أكدت نتائجها وجود انخفاض في مدى امتلاك المتعلمين مهارات التعبير الكتابي، كما أكدت دراسة صالح (٢٠١٢) ضعف متعلمي اللغة العربية في مهارة التعبير الكتابي، وأنهم يواجهون صعوبة في استخدام الأسلوب اللغوي المناسب للفكرة التي يراد التعبير عنها، وتوصلت دراسة شعيب؛ والنجران (٢٠١٥) إلى أن المتعلمين من الجنسيات الصينية والكورية واليابانية يواجهون صعوبة كبيرة في التعبير الكتابي.

وعلى حد علم الباحث لا توجد دراسة حول فاعلية إستراتيجية تحاور في تنمية مهارة التعبير الوظيفي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

تتحدد مشكلة البحث في ضعف مستوى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في مهارات التعبير الكتابي الوظيفي، وقد لاحظ الباحث من خلال عمله في تدريس بعض مقررات اللغة العربية لطلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية أن الطلاب لا يمتلكون المهارات اللازمة للتعبير الكتابي الوظيفي، لذا جاءت فكرة هذا البحث للتغلب على هذه المشكلة.

أسئلة البحث:

وللتغلب على مشكلة البحث يمكن طرح الأسئلة الآتية.

١. ما مهارات التعبير الكتابي الوظيفي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
٢. ما مدى توافر مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
٣. ما فاعلية إستراتيجية «تحاور» في تنمية مهارة التعبير الكتابي الوظيفي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أهداف البحث

هدف البحث الحالي إلى ما يأتي:

١. إعداد قائمة بمهارات التعبير الكتابي الوظيفي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
٢. التعرف على مدى توافر مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
٣. قياس فاعلية إستراتيجية «تحاور» في تنمية مهارة التعبير الكتابي الوظيفي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

أهمية البحث

يمكن إبراز أهمية البحث من خلال النقاط الآتية:

١. إفادة معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في بيان فاعلية إستراتيجية «تحاور» في تنمية مهارة التعبير الكتابي الوظيفي، وكيفية تطبيق هذه الإستراتيجية على متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وذلك من خلال الاسترشاد بكتاب الطالب الملحق بهذا البحث.
٢. إفادة واضعي المناهج في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من خلال الوقوف على فاعلية إستراتيجية «تحاور» في تنمية مهارة التعبير الكتابي الوظيفي.
٣. مواكبة التوجهات الحديثة في الاهتمام بالمهارات اللغوية في التعليم، وخاصة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والتي منها مهارات التعبير الكتابي الوظيفي.

حدود البحث:

تقتصر حدود البحث على الآتي:

- **الحدود الموضوعية**: اقتصر البحث الحالي على مهارات التعبير الكتابي الوظيفي التالية: (مهارات التلخيص - مهارات كتابة الرسائل - مهارات السيرة الذاتية - مهارات

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التهنئة) وتم اختيار هذه المهارات؛ لأنها الأكثر استخداماً من قبل متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، كما أنها تلبي احتياجاتهم التواصلية.

- **الحدود البشرية**: طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- **الحدود المكانية**: معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- **الحدود الزمنية**: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ

مصطلحات البحث:

إستراتيجية «تحاور» تعرف بأنها: مجموعة من الإجراءات المنظمة والمتتالية والمتكاملة التي يشير كل حرف منها إلى الحرف الأول من كل مرحلة من مراحلها (تفكّر- حدد العناصر- ابدأ التواصل - وظف الأدلة- راجع تواصلك) (الحديبي،٢٠١٨م، ص١٩١)

التعبير الكتابي الوظيفي: يعرفه (عبيدات، ٢٠٠٤) بأنه التعبير الذي يجري بين الطلاب في حياتهم العامة، ومعاملاتهم الرسمية عند قضاء حاجاتهم، وتنظيم شؤون حياتهم، ويتصف بوضوح الفكرة والهدف ومن المجالات التي يشملها: إلقاء الكلمات والخطب، وكتابة التقارير والمذكرات والإعلانات والرسائل وغيرها.

مهارات التعبير الكتابي الوظيفي: قدرة المتعلم على استخدام الرموز اللغوية المكتوبة لقضاء حاجاته الاتصالية مع الآخرين. (الناقة وحافظ، ٢٠٠٢ص٩٣)

ويمكن تعريف مهارات التعبير الكتابي الوظيفي إجرائياً بأنها: دقة متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وسرعتهم، وإتقانهم لاستخدام الرموز اللغوية المكتوبة لإشباع حاجاتهم الاتصالية مع الآخرين.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الإطار النظري للبحث:

أولاً: التعبير الكتابي الوظيفي:

- **مفهوم التعبير الكتابي الوظيفي:**

يحتاج متعلم اللغة العربية إلى التعبير الكتابي الوظيفي في عدة مجالات، من أجل قضاء حاجاته ومتطلباته المجتمعية، ويتمثل التعبير الكتابي الوظيفي في كتابة الرسائل، وتلخيص كتاب، وكتابة السيرة الذاتية، والتهنئة، والتعزية، والدعوة، والبرقية، وملء الاستمارات، والإعلانات وغيرها.

ويؤكد كل من (Jondeya,2005؛ Harmer,2011) على أن الهدف من التعبير الكتابي، هو الإفصاح عن مكنونات النفس وترجمة ما فيها من مشاعر وأحاسيس على شكل رسالة كتابية؛ تحقق حاجات الفرد ومتطلباته المجتمعية.

ويعرف التعبير الكتابي الوظيفي بأنه: فن استخدام الكاتب للرموز اللغوية المكتوبة لقضاء حاجاته الاتصالية مع الآخرين. (الناقة، وحافظ، ٢٠٠٢ص٩٣). كما يعرف بأنه: صياغة الأفكار على شكل رموز مكتوبة بغرض أداء وظيفة محددة كقضاء المصالح، أو تنظيم الحياة دون الاعتماد على أسلوب بياني جميل (أبو بكر، والنجران، ٢٠١٥ص١٥٣). ويعرف كذلك بأنه: التعبير الذي يؤدي وظيفة تتصل بحياة الناس وقضاء حوائجهم واتصال بعضهم ببعض. (عواد، ٢٠٠٠). ويمكن تعريفه بأنه: مجموعة من الأفكار التي يتم توظيفها في مجالات متنوعة، لتحقيق الاتصال مع الآخرين لتلبية الأغراض الحياتية المتنوعة.

- **أنواع التعبير الكتابي الوظيفي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:**

تتعدد أنواع التعبير الكتابي الوظيفي بحسب الدافع لكتابة النص، وإن كان الغرض من كتابة التعبير الوظيفي بصفة عامة هو قضاء الحاجات الاتصالية مع الآخرين، ومن أبرز هذه الحاجات الاتصالية: التلخيص، والتهنئة، والرسالة، والسيرة الذاتية...الخ، حيث يحتاج متعلمو اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى إلى بعض هذه الأنواع ومنها ما يلي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١. **التلخيص:**

يعد التلخيص أحد أنواع التعبير الكتابي الوظيفي، وفيه يتم إعادة عرض الموضوع بإيجاز، والتركيز على العناصر الأساسية، مع المحافظة على الفكرة الرئيسة للنص.

والتلخيص قد يكون لموضوع واحد وقد يكون لموضوعين متشابهين وهذا يقتضي دمج النصين، وهناك إرشادات عامة عند القيام بالتلخيص تتمثل في:)متولي، ٢٠١٣، ١١٤)

- المحافظة على الفكرة العامة: حيث تمثل العمود الفقري للمادة المراد تلخيصها.
- الحرص على التسلسل الفكري باستخدام الأسلوب الخاص، وعدم نقل جمل كما هي.
- ضرورة أن يكون التلخيص أسهل لغة من الكلام المأخوذ منه؛ لأن الغرض حذف الحشو الممل، والجمل المترادفة والمعترضة.
- الالتزام بعلامات الترقيم.

ومن أهم مهارات التلخيص ما يلي:

- حذف ما لا يتضمن أفكاراً ذات قيمة.
- ترابط الفقرات الملخصة.
- الدقة والإيجاز.
- إعادة صياغة الفقرات الملخصة بأسلوب جيد.
- ترتيب الأفكار كما وردت في الموضوع الأصلي.

٢. **الرسالة:**

يعد مجال كتابة الرسالة من أهم مجالات التعبير الكتابي الوظيفي التي يحتاجها الإنسان في معظم فترات حياته، فهو في حاجة إلى أن يكتب رسالة إلى والد أو أخ أو معلم أو صديق.. إلخ، وتنقسم الرسالة إلى قسمين)متولي، ٢٠١٣، ٦٨)

- رسالة عامة (رسمية): وهذا النوع يكون موضوعياً، فلا مجال فيه للعواطف أو المشاعر الذاتية.
- رسالة خاصة (شخصية): وتدور بين أفراد العائلة أو بين الأصدقاء، وهذا النوع لا يخلو من التعبير عن العاطفة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وهناك ملحوظات عامة حول كتابة الرسالة تتمثل في العناصر التالية:

- اسم المرسل، وعنوانه، والتاريخ.
- اسم المرسل إليه، وعنوانه.
- التحية الافتتاحية.
- نص الرسالة (المقدمة- العرض- الخاتمة).
- التوقيع.
- المرفقات إن وجدت.

ومن أهم مهارات كتابة الرسالة ما يلي:

- كتابة بيانات الرسالة.
- كتابة مقدمة مناسبة.
- تحديد غرض الرسالة.
- تنظيم محتوى الرسالة.
- كتابة خاتمة الرسالة.

٣. السيرة الذاتية:

السيرة الذاتية أحد مجالات التعبير الكتابي الوظيفي، وبرزت الحاجة إليها نتيجة تطور نمط الحياة في العصر الحديث حيث يحتاج الإنسان إلى إبراز مميزاته وقدراته في نقاط محددة وواضحة.

والسيرة الذاتية فن أدبي يصور حياة شخص له بصمات واضحة في أحد جوانب الحياة بشرط عرضها بأمانة وصدق، وحيادية، كما أن كاتب السيرة مقيد بالواقع التاريخي، وترتبط ارتباطًا وثيقًا بحياته. (متولي، ٢٠١٣، ١٣٠)

ومن أبرز مهارات كتابة السيرة الذاتية ما يلي:

- كتابة البيانات الشخصية.
- كتابة المؤهلات العلمية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- كتابة الخبرات.
- تحديد المهارات التي يجيدها.
- تقديم الأدلة التي تؤكد خبراته
- كتابة أسماء الأشخاص الذين يمكن الرجوع إليهم (المرجعيون)

٤ . التهنئة:

تتنوع المواقف الحياتية التي يمر بها الإنسان مما يجعله بحاجة للتعبير عن مشاعره، ومن ذلك تهنئة الأقارب والأصدقاء في المناسبات السعيدة.

ومن أبرز مهارات كتابة التهنئة ما يلي:

- تحديد الغرض من التهنئة.
- كتابة اسم المقدمة له التهنئة.
- كتابة تفاصيل التهنئة.
- استخدام دليل مرتبط بالتهنئة.
- كتابة خاتمة التهنئة.
- كتابة اسم مقدم التهنئة.

- **أهمية التعبير الكتابي الوظيفي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:**

يمثل التعبير الكتابي الوظيفي الجانب الاتصالي الكتابي في تعليم اللغة، وتتضح أهميته في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بأنه يمثل الواقع الحياتي للمتعلم ويعد من أحدث المجالات التي تهتم بها نظريات تعلم وتعليم اللغات، وفيها دعوة لربط المتعلم بواقعه الاجتماعي وممارساته اليومية؛ مما يكسبه الثقة في النفس ويساعده على اكتساب مهارات لغوية أخرى مرتبطة بالتعبير الكتابي.

ويشير خاطر ورسلان (١٤١٠هـ) إلى أنّ التعبير الوظيفي الكتابي هو وسيلة الاتصال بين الأفراد وغيرهم ممن تفصلهم عنهم المسافات المكانية أو الزمانية، ويرى عبيد (١٤٢١هـ) أن أهميته تتلخص في تدريب المتعلمين على سلامة الخط، واختيار الألفاظ والعبارات المناسبة،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

واكتشاف عيوب الكتابة عند المتعلمين ليتمكن المعلمون من معالجتها.

ويمكن تحديد أهمية التعبير الكتابي الوظيفي لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى فيما يأتي:

- يعد وسيلة اتصال المتعلم بالمجتمع الجديد، وأداة فعالة في تقوية الروابط الاجتماعية.
- يسهم في حل المشكلات التي يتعرض له المتعلم وذلك بالاعتماد على نفسه دون الحاجة لمساعدة الآخرين.
- ينمي حصيلة المتعلم اللغوية بالإضافة إلى تنمية الذوق الأدبي لديه.
- يساعد المتعلم في اكتساب الثقة مما يؤثر في شخصيته ليعبر عما يريد ويشعر بأهميته في المجتمع الجديد.
- يسهم في الاستخدام الصحيح للغة كسلامة الجملة وتقسيم الموضوع إلى أفكار وتوظيف علامات الترقيم بشكل صحيح، والمظهر اللائق بالكتابة ...الخ

ثانياً: استراتيجية تحاور:

تعد استراتيجية تحاور من استراتيجيات التدريس الحديثة التي تهتم بالجانب الاتصالي من اللغة ويمكن أن تكون في الجانب الشفهي اللغوي في مهارة التحدث، وكذلك في الجانب الكتابي من اللغة أي مهارة التعبير الكتابي.

وتعرف إستراتيجية «تحاور» بأنها» مجموعة من الإجراءات المنظمة والمتتالية والمتكاملة والتي يشير كل حرف منها إلى الحرف الأول من كل مرحلة من مراحلها (تفكر- حدد العناصر - ابدا التواصل- وظف الأدلة- راجع تواصلك). (الحديبي، ٢٠١٨، ١٩١)

وقد وظف الباحث هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ وذلك من خلال تطبيق العناصر المكونة لها بدءًا من التفكر بالتخطيط للكتابة وتحديد الغرض منها، وتحديد العناصر المكونة للموضوع، ثم تأتي مرحلة البدء بكتابة محتوى النص، وتدعيمه بالأدلة والشواهد من خلال إرفاق

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المستندات اللازمة، وفي المرحلة الأخيرة مراجعة النص والتأكد من صحته وسلامته من الأخطاء، واستكمال جميع العناصر المكونة له.

الدراسات السابقة

هناك عدة دراسات سابقة تناولت موضوع تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي بصورة عامة، أو جانباً من جوانبه بالاعتماد على مدخل أو استراتيجية ومنها ما يأتي:

١. دراسة الخمايسة (٢٠٠٣) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٢) طالباً وطالبة، وقد تم إعداد اختبار لقياس أثر البرنامج المقترح، وأسفرت النتائج عن وجود انخفاض في مدى امتلاك طلاب الصف السادس مهارات التعبير الكتابي، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء الطلاب تعزى إلى الجنس وكان الفرق لصالح الطالبات.

٢. دراسة المخزومي (٢٠٠٤) هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن، وتكونت عينة البحث من (١٣٧) طالباً، كما أعد الباحث أربعة اختبارات مقالية لتقويم أداء الطلاب في مجالات العبير الكتابي الوظيفي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

٣. دراسة عبيدات (٢٠٠٤) هدفت الدراسة إلى قياس أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس التعبير الكتابي للصف السادس والعاشر الأساسي، وتكونت العينة من (٢٩٩) طالباً وطالبة، وقد أعد الباحث اختباراً تم تطبيقه قبل وبعد إجراء الدراسة الميدانية، وتوصل إلى مجموعة من النتائج من أهمها وجود فروق دالة إحصائياً في تحصيل الطلاب في التعبيرين الوظيفي والإبداعي في الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً في تحصيل الطلاب في التعبيرين الوظيفي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والإبداعي في الاختبار البعدي، لصالح الطالبات في المجموعة التجريبية.

٤. دراسة العصيلي (٢٠٠٦)، هدفت إلى تحديد العلاقة بين درجات الطلاب في الاختبارات التحصيلية في النحو والصرف ودرجاتهم في التعبير الكتابي، والوقوف على أهمية معرفة الطلاب بقواعد اللغة العربية في قدراتهم على اكتشاف أخطائهم في التعبير الكتابي، ومعرفة ما إذا كانت الموضوعات النحوية والصرفية المقدمة للطلاب مفيدة لهم لبناء كفاية لغوية حقيقية واقتراح أساليب مناسبة لتعليم اللغة العربية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٩) طالباً، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن موضوعات النحو والصرف المقررة على الطلاب لم توف بحاجاتهم ولم تحقق أهدافهم، وعدم قدرة الطلاب على تصويب أخطائهم في التعبير الكتابي حتى بعد تنبيههم إليها.

٥. دراسة صالح (٢٠١٢)، هدفت إلى التعرف على أسباب مشكلات تعليم التعبير الكتابي لدى طلاب السنة الإعدادية بكلية التربية الجامعية بزنجبار، وإيجاد الحلول المناسبة لها، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتم إعداد ثلاث أدوات: استبانة طبقت على (٩٠) طالباً وطالبة، واختبار أجري لـ(٤٠) معلماً، والأداة الثالثة مقابلة أجريت مع (١٠) خبراء في مجال تعليم اللغة العربية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: ضعف طلاب اللغة العربية (السنة الإعدادية) بكلية التربية الجامعية بزنجبار في مهارة التعبير الكتابي، وأن أكثر الأخطاء شيوعاً في كتابة الطلاب هي الأخطاء الأسلوبية تليها الأخطاء النحوية ثم الصرفية ثم الأخطاء الإملائية، وأن الطلاب يواجهون صعوبة في استخدام الأسلوب اللغوي المناسب للفكرة التي يراد التعبير عنها.

٦. دراسة شعيب؛ والنجران(٢٠١٥)، هدفت إلى تعرف صعوبات التعبير الكتابي الوظيفي التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والكشف عن الأسباب التي تؤدي إلى هذه الصعوبات، واقتراح الحلول المناسبة لها، واستخدم الباحثان المنهج

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الوصفي، وتم اعداد استبانة لمهارات التعبير الكتاب، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أكثر الأخطاء كانت في الإملاء وأقلها في المجال الفني، يواجه الطلاب من الجنسية الصينية والكورية والياباتية صعوبة كبيرة في التعبير الكتابي.

٧. دراسة الحديبي (٢٠١٨) هدفت إلى تقديم استراتيجية تحاور المقترحة وقياس فاعليتها في تنمية التواصل لدى متعلمي اللغة العربي الناطقين بلغات أخرى، وتكونت عينة الدراسة من(٦٦) طالباً من طلاب المستوى الرابع (متقدم)، واعتمدت أدوات الدراسة على الاستبانة والاختبار وبرنامج مقترح، واستخدم المنهج شبه التجريبي وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: التوصل إلى قائمة بمهارات التواصل تضمن مهارتين أساسيتين تفرع منها (١٩) مهارة فرعية، وأن توافر مهارة التواصل لدى متعلمي اللغة العربي الناطقين بلغات أخرى ضعيفة، كما أكدت الدراسة فاعلية استراتيجية تحاور المقترحة في تنمية مهارات التواصل والكفاءة الذاتية في الحوار لدى متعلمي اللغة العربي الناطقين بلغات أخرى.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة موضوع التعبير الكتابي من جوانب مختلفة فبعض الدراسات تناولت الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية في التعبير الكتابي مثل دراسة(صالح ٢٠١٢) وبعضها تناول المشكلات التي تواجه الطلاب أثناء التعبير الكتابي مثل دراسة (شعيب، والنجران 2015)وبعضها تناول العلاقة بين درجات الطلاب في الاختبارات التحصيلية في النحو والصرف ودرجاتهم في التعبير الكتابي مثل دراسة العصيلي (٢٠٠٦)، ومنها ما قاس أثر استراتيجية أو برنامج تعليمي في تنمية مهارات التعبير الكتابي مثل دراسة الخمايسة (٢٠٠٣)، والمخزومي(٢٠٠٤)، وعبيدات(٢٠٠٤)، والحديبي (٢٠١٨) وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي تناولت قياس فاعلية استراتيجية حديثة في تنمية مهارات التعبير الكتابي، وبعض الدراسات استخدمت المنهج الوصفي وبعضها استخدم المنهج شبه التجريبي والدراسة الحالية تتفق مع الدراسات التي استخدمت المنهج شبه التجريبي، كما تتفق مع دراسة الحديبي (٢٠١٨) في استخدام استراتيجية «تحاور» إلا أنها استخدمتها لمعرفة أثرها في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي.

إجراءات البحث:

مجتمع البحث:

تكوَّن مجتمع البحث من طلاب المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، موزعين على (١٠) فصول، بمتوسط (٣٥) طالبًا في الفصل الواحد، وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٠-١٤٤١ه.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث قام الباحث بكتابة أرقام الفصول في أوراق صغيرة، ومن ثم خلط الأوراق جيدًا حتى لا يمكن تسلسلها أو معرفتها، ومن ثمَّ سحب ورقة واحدة، وهي الورقة التي تحمل رقم الفصل الذي يمثل العينة التجريبية (العساف، ٢٠١٢، ٩٩). وقد وقع الاختيار على الفصل رقم (١٠) والذي طبقت عليه التجربة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بناء أدوات البحث:

فيما يأتي توضيح للخطوات التي تم اتباعها لإعداد أدوات البحث ومواده:

أولًا: إعداد قائمة مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى الرابع):

لإعداد قائمة مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى قام الباحث بالخطوات الآتية:

تحديد الهدف من القائمة: هدفت هذه القائمة إلى تحديد مهارات التعبير الكتابي الوظيفي اللازمة لطلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

مصادر إعداد القائمة: تم إعداد القائمة من خلال الرجوع إلى المصادر الآتية:

الأدبيات التي تناولت مهارات الكتابة الوظيفية مثل الحلاق(٢٠١٠)، وعبدالباري (٢٠١٤)، ومتولي (٢٠١٣م).

الدراسات السابقة التي تناولت مهارات الكتابة الوظيفية مثل: معتق(٢٠١٦)، وسعودي(٢٠١١)، وعاشور(٢٠١٣)، والهروط (٢٠١٩).

وبناء على ذلك تم إعداد صورة أولية لقائمة مهارات الكتابة الوظيفية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الرابع.

بناء القائمة في صورتها الأولية: تم إعداد صورة أولية للقائمة تضمنت أربع مهارات رئيسة، انبثق عنها ثماني عشرة مهارة فرعية. كما يتضح في الجدول الآتي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول(١)

توصيف مهارات الكتابة الوظيفية في صورتها الأولية

م	المهارة الرئيسة	عدد المهارات الفرعية
١	مهارات التلخيص.	٤
٢	مهارات كتابة الرسائل.	٤
٣	مهارات السيرة الذاتية	٥
٤	مهارات التهنئة	٥
المجموع		١٨

تحكيم القائمة: تم عرض القائمة في صورتها الأولية على ثمانية محكمين (ملحق١) لإبداء آرائهم في مدى اتساق المهارات الفرعية مع المهارات الرئيسة، وكذلك مدى مناسبة كل مهارة من المهارات الفرعية لمتعلمي اللغة العربية في المستوى الرابع، وكذلك إضافة مهارات لم ترد بالاستبانة.

صياغة قائمة نهائية بمهارات التعبير الكتابي الوظيفي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الرابع: أشار المحكمون إلى تعديل وإضافة عدد من المهارات الفرعية، وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون أصبحت قائمة مهارات التعبير الكتابي الوظيفي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الرابع في صورتها النهائية (ملحق٢)، حيث تضمنت أربع مهارات رئيسة انبثق عنها واحد وعشرون مهارة فرعية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول(٢)

توصيف قائمة مهارات التعبير الكتابي الوظيفي في صورتها النهائية

م	المهارة الرئيسة	عدد المهارات الفرعية
١	مهارات التلخيص	٤
٢	مهارات كتابة الرسائل	٥
٣	مهارات السيرة الذاتية	٦
٤	مهارات التهنئة	٦
	المجموع	٢١

ثانيًا: إعداد كتاب تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وفقًا لاستراتيجية تحاور (المستوى الرابع):

تم إعداد كتاب تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وفقًا لاستراتيجية تحاور (المستوى الرابع)، وفقًا للخطوات الآتية:

إعداد صورة أولية للكتاب:

تم إعداد صورة أولية لكتاب الطالب وفقًا لاستراتيجية تحاور لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، حيث اشتمل الكتاب على أربعة موضوعات.

عرض الكتاب على المحكمين:

تم عرض كتاب المتعلم على عدد من المحكمين بلغ عددهم ثمانية محكمين (ملحق١)؛ وذلك بهدف إجراء التعديلات المناسبة وفق ما يرونه صحيحًا من حيث:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- مناسبة الكتاب لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى الرابع).
- مناسبة إعداده لاستراتيجية تحاور.
- مناسبة التدريبات لتحقيق مخرجات التعلم في كل درس.
- صلاحية الكتاب للتطبيق.

وقد طُلب منهم قراءة محتوى الكتاب، ووضع علامة (✓) في الخانة التي تتناسب ورأيهم في استمارة التحكيم المرفقة في هذا الكتاب (ملحق ٣).

صياغة الكتاب في صورته النهائية:

بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، تمت صياغة كتاب المتعلم في صورته النهائية.

ثالثًا: إعداد اختبار مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

تم إعداد اختبار مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وفقاً للخطوات الآتية:

إعداد صورة أولية للاختبار: وقد اشتملت الصورة الأولية للاختبار ما يأتي:

- تحديد الهدف من الاختبار: تمثل الهدف من إعداد الاختبار في قياس فاعلية استراتيجية تحاور في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وذلك من خلال تطبيقه قبليًا وبعديًا على عينة البحث.
- تحديد مهارات التعبير الكتابي الوظيفي المراد قياسها: في ضوء قائمة مهارات التعبير الكتابي الوظيفي التي تم التوصل إليها، تم تحديد أربع مهارات رئيسة للمحادثة انبثق عنها واحد وعشرون مهارة فرعية.
- صياغة مفردات الاختبار: تمت صياغة مفردات الاختبار، بحيث تغطي المهارات التي تم التوصل إليها في مهارات التعبير الكتابي الوظيفي، وقد تكون الاختبار من أربعة أسئلة رئيسة يقيس كل سؤال كل منها مهارة رئيسة واحدة وذلك من خلال المهارات

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الفرعية المندرجة تحتها.

- وضع نظام تقدير الدرجات:
- الدرجة النهائية للاختبار تساوي ٢١درجة، موزعة على الأسئلة الأربعة، حيث يمثل كل سؤال قياس مهارة رئيسة واحدة من خلال تواجد المهارات الفرعية في السؤال، كما في الجدول الآتي:

جدول(٣)

توزيع الدرجات على الأسئلة			
السؤال الأول	السؤال الثاني	السؤال الثالث	السؤال الرابع
٤ درجات (بمعدل درجة لكل مهارة فرعية تحقق)	٥ درجات (بمعدل درجة لكل مهارة فرعية تحقق)	٦ درجات (بمعدل درجة لكل مهارة فرعية تحقق)	٦ درجات (بمعدل درجة لكل مهارة فرعية تحقق)

مفتاح تصحيح الاختبار: تم وضع مفتاح لتصحيح الاختبار عبارة عن جدول أعمدته تمثل الطلاب بينما الصفوف وعددها واحد وعشرين، يمثل كل مربع منها مهارة من المهارات الفرعية، (ملحق ٤)

عرض الاختبار في صورته الأولية على المحكمين:

بعد الانتهاء من إعداد الاختبار في صورته الأولية، تم عرضه على عدد من المحكمين بلغ عددهم ثمانية محكمين، مختصين في مجال تعليم اللغة العربية، وأصول التربية، واللغويات، واللغويات التطبيقية، (ملحق١)؛ بهدف إجراء التعديلات المناسبة وفق ما يرونه من حيث:

- صحة صياغة الأسئلة.
- قياس السؤال للمهارة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وقد طُلب منهم قراءة أسئلة الاختبار، ووضع علامة (✓) في الخانة التي تتناسب ورأيهم.

تطبيق الاختبار على مجموعة استطلاعية:

تم إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار بعد تعديله في ضوء آراء المحكمين، على طلاب من المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، حيث تم اختيار الفصل رقم (١٠) والبالغ عدد طلابه (٣٢) طالباً. وبعد انتهاء الطلاب من إجاباتهم عن مفردات الاختبار تم تفريغ النتائج تمهيداً للقيام بما هدف إليه التطبيق الاستطلاعي من حساب الآتي:

- معامل ثبات الاختبار.
- معامل صدق الاختبار.
- زمن تطبيق الاختبار.

معامل ثبات الاختبار: يقصد بثبات الاختبار الحصول على النتائج نفسها أو قريبة منها، عند تكرار القياس باستخدام نفس الأداة و في الظروف نفسها، وهو ما يسمى قياس الاستقرار، فقد تم حساب معامل ثبات الاختبار من خلال الحزمة الإحصائية (Spss،v20)، وفقاً لمعادلة ألفا كرونباخ، والجدول الآتي يوضح قيمة معامل الثبات للاختبار.

جدول (٤)

معامل ألفا كرونباخ لاختبار مهارات التعبير الكتابي الوظيفي

معامل الثبات	مهارات تحليل النص الأدبي
معامل ألفا كرونباخ	٠,٧١٥

يتضح من الجدول السابق أنّ قيمة معامل الثبات قد بلغت (٠,٧١٥) وهي قيمة تدل على ارتفاع نسبة ثبات الاختبار.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- **صدق الاختبار**: للتأكد من صدق الاختبار تم استخدام الآتي:

- **صدق المحكمين**: تم التأكد من أن مفردات الاختبار صادقة بعد عرضها على المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة عليها بناء على آرائهم.
- **الصدق الإحصائي**: وهو عبارة عن الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وقيمة الصدق الإحصائي للاختبار تساوي (٠,٨٤٦)، وهي قيمة تشير إلى صدق الاختبار.

- **زمن تطبيق الاختبار:**

تم حساب زمن تطبيق الاختبار عن طريق حساب متوسط الزمن باستخدام المعادلة الآتية:

زمن الاختبار =

$$\frac{\text{زمن أول طالب انتهى من الاجابة (٤٥د) + آخر طالب انتهى من الاجابة (٦٥د)}}{٢}$$

حيث: د: دقيقة

وبتطبيق المعادلة كان متوسط زمن الاختبار (٥٥د)، وهو زمن مناسب لأداء الاختبار.

الصورة النهائية للاختبار:

بعد عرض الاختبار على المحكمين، وبعد تطبيق التجربة الاستطلاعية التي أجريت لتحديد صدق الاختبار وثباته وزمنه تمت صياغة الاختبار في صورته النهائية استعدادًا للتطبيق على مجموعة البحث. (ملحق٥).

تجربة البحث:

تم تطبيق تجربة البحث، وفقا للخطوات الآتية:

أولاً: اختيار عينة البحث:

تكونت عينة البحث الحالي من (٣٢) طالباً من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ثانياً: التطبيق القبلي للاختبار:

بعد إجراء الترتيبات اللازمة لتطبيق تجربة البحث، تم التطبيق القبلي لقياس مهارات التعبير الكتابي الوظيفي بهدف الوقوف على مستوى أفراد عينة البحث في مهارات التعبير الكتابي الوظيفي قبل التجربة ومقارنة مستويات أدائهم قبل التجربة وبعدها.

ثالثاً: تطبيق تجربة البحث:

تم تطبيق تجربة البحث على أفراد عينة البحث لقياس فاعلية استراتيجية تحاور في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٠/ ١٤٤١ه وقد استغرق تطبيقها ثلاثة أسابيع بواقع ثلاث ساعات في الأسبوع. وقد روعي عند تطبيق التجربة ما يأتي:

- تعريف الطلاب بخطوات تطبيق التجربة، وأهدافها، والإطار الزمني لها.
- توضيح المطلوب من كل طالب أثناء التعلم.
- استخدام الوسائط المتعددة في عرض المحتوى العلمي للموضوعات.

رابعاً: التطبيق البعدي للاختبار:

بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة، تم التطبيق البعدي لقياس مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، أفراد عينة البحث، للمقارنة بين الدرجات التي حصلوا عليها في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي وذلك للتعرف على فاعلية استراتيجية تحاور في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

نتائج البحث:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي نصه: «ما مهارات التعبير الكتابي الوظيفي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟»

تم التوصل إلى قائمة بمهارات التعبير الكتابي الوظيفي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الناطقين بلغات أخرى. بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية تضمنت أربع مهارات رئيسة انبثق عنها واحد وعشرون مهارة فرعية، وذلك على النحو التالي:

اولاً: مهارات التلخيص: وانبثق عنها المهارات الآتية:

- حذف ما لا يتضمن أفكاراً ذات قيمة.
- ترابط الفقرات الملخصة.
- الدقة والإيجاز.
- إعادة صياغة الفقرات الملخصة بأسلوب جيد.

ثانيًا: مهارات كتابة الرسائل: وانبثق عنها المهارات الآتية:

- كتابة بيانات الرسالة.
- كتابة مقدمة مناسبة.
- تحديد غرض الرسالة.
- تنظيم محتوى الرسالة.
- كتابة خاتمة الرسالة.

ثالثًا: مهارات السيرة الذاتية: وانبثق عنها المهارات الآتية:

- كتابة البيانات الشخصية.
- كتابة المؤهلات العلمية.
- كتابة الخبرات.
- تحديد المهارات التي يجيدها.
- تقديم الأدلة التي تؤكد خبراته
- كتابة أسماء الأشخاص الذين يمكن الرجوع إليهم (المرجعيون)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

رابعًا: مهارات التهنئة: وانبثق عنها المهارات الآتية:

- تحديد الغرض من التهنئة.
- كتابة اسم المقدمة له التهنئة.
- كتابة تفاصيل التهنئة.
- استخدام دليل مرتبط بالتهنئة.
- كتابة خاتمة التهنئة.
- كتابة اسم مقدم التهنئة.

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي نصه:» ما مدى توافر مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟»

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على الفصل رقم(١٠) والذي يدرس فيه (٣٢) طالبًا من طلاب معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وتم رصد النتائج التي حصل الطلاب عليها ومن ثم حساب متوسط درجة مهارات التعبير الكتابي الوظيفي مجملة ودرجة كل محور على حدة.

وللحكم بصورة كيفية على نسبة توافر مهارات التعبير الكتابي الوظيفي مجملة وكل مهارة من التعبير الكتابي الوظيفي المتضمنة في الاختبار، تم الرجوع إلى لائحة الجامعة الإسلامية لمعرفة كيفية حساب التقديرات والتي تحول الدرجة الكمية إلى تقدير كيفي، وذلك كما يأتي:

- ممتاز من ٩٠ فأكثر.
- جيد جدا من ٨٠ إلى أقل من ٩٠
- جيد من ٧٠ إلى أقل من ٨٠
- مقبول من ٦٠ إلى أقل من ٧٠
- راسب أو ضعيف أقل من ٦٠

والجدول الآتي يوضح متوسط درجات الطلاب في محاور التعبير الكتابي الوظيفي كل

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

على حدة، وفي الدرجة الإجمالية للاختبار ومدى توافرها، وتقديرها:

جدول(٥)

درجات الطلاب في محاور مهارات التعبير الكتابي الوظيفي

المحور	متوسط الدرجة	نسبة التوافر	التقدير
مهارات التلخيص	٠,٢٢	٢٢,٠٠٪	ضعيف
مهارات كتابة الرسائل	٠,٥٦	٥٦,٠٠٪	ضعيف
مهارات السيرة الذاتية	٠,٢٧	٢٦,٥٦٪	ضعيف
مهارات التهنئة	٠,٢٨	٢٨,١٣٪	ضعيف
المحاور مجملة	١,٣٣	٤٨,٠٦٪	ضعيف

يتضح من الجدول (٥) أن نسبة توافر مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى كانت (٤٨,٠٦٪) وهذه النسبة المئوية تعادل تقدير (ضعيف) وفقاً للائحة الجامعة الإسلامية. كما يتضح من الجدول نفسه أن جميع محاور الاختبار (مهارات التلخيص – مهارات كتابة الرسائل – مهارات السيرة الذاتية – مهارات التهنئة) قد حصلت على تقدير ضعيف.

وهذا يدل على أن متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى لم يصلوا إلى مستوى التمكن في مهارات التعبير الكتابي الوظيفي التي تم التوصل إليها في البحث الحالي، مما يشير إلى ضرورة الاهتمام بتنمية هذه المهارات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الخمايسة (٢٠٠٣) من وجود انخفاض في مدى امتلاك المتعلمين مهارات التعبير الكتابي، ودراسة صالح (٢٠١٢) التي أكدت ضعف متعلمي اللغة العربية في مهارة التعبير الكتابي، وأنهم يواجهون صعوبة في استخدام

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الأسلوب اللغوي المناسب للفكرة التي يراد التعبير عنها، وما توصلت إليه دراسة شعيب؛ والنجران(٢٠١٥) من أن المتعلمين من الجنسية الصينية والكورية واليابانية يواجهون صعوبة كبيرة في التعبير الكتابي.

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي نصه: « ما فاعلية استراتيجية تحاور في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى «؟

قام الباحث بحساب متوسط الفرق بين درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي وقم تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار ٢٠ (SPSS، V.20) وذلك باستخدام معادلة اختبار «ت» لعينتين مرتبطتين (Paired-Samples T Test). ويوضح الجدول الآتي قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات الطلاب في اختبار التحصيل في التطبيقين: القبلي، والبعدي لعينة البحث إجمالا.

جــدول (٦)
المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين المتوسطين، ودرجة الحرية، وقيمة» ت» ودلالتها في التطبيقين: القبلي، والبعدي في النتيجة الكلية للاختبار
(ن=٣٢)

البيان / المحور	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة [ت]	الدلالة الإحصائية
اختبار مهارات المحادثة إجمالا	القبلي	٧,٤١	٣,٨١	٨,٧٢	٣١	٩,٩٤٠	دالة عند مستوى (٠,٠٠٠)
	البعدي	١٦,١٣	٤,١٤				

يتضح من الجدول (٦) السابق، أن قيمة (ت المحسوبة) تساوي (٩٫٩٤٠)، وهي أكبر من قيمة (ت الجدولية)، التي تساوي (٣٫٦٥٩) لدرجة حرية (٣١)، (هجان، ٢٠٠٨: ٢٩٦)،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا، عند مستوى دلالة(٠،٠١) بين متوسطي درجات المتعلمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي في النتيجة الكلية للاختبار، لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد فاعلية استراتيجية تحاور في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي إجمالًا.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الحديبي (٢٠١٨) التي أكدت فاعلية استراتيجية تحاور المقترحة في تنمية مهارات التواصل والكفاءة الذاتية في الحوار لدى متعلمي اللغة العربي الناطقين بلغات أخرى.

ونظرا لأن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطات درجات مجموعة أو أكثر ليست كافية لبيان أهمية ذلك الفرق، وإنما هناك أمور أخرى يجب أن تؤخذ في الاعتبار مثل حجم ذلك الفرق، وما يمكن أن يترتب على معرفة ذلك الفرق من قرارات؛ أي أن القيمة العملية يجب أن تؤخذ في الاعتبار إضافة إلى الدلالة الإحصائية، لذا يفضل أن يحسب الباحث حجم التأثير (حجم الفرق) عندما تكون» ت» دالة إحصائيا؛ لأن مقاييس حجم التأثير لا تتأثر بحجم العينات، كما أن حجم التأثير يوضح مقدار تأثير المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة بينما الدلالة الإحصائية لا توضح ذلك فحجم التأثير هو الوجه المكمل للدلالة الإحصائية (عبد المنعم أحمد الدردير، ٢٠٠٦، ٧٦- ٧٧). لذلك قام الباحث بحساب قيمة (حجم التأثير) باستخدام معادلة حجم التأثير لكارل، Carl's size effect(Carl ، et al 497، 1994؛علي ماهر خطاب، ٢٠٠١، ٤٥٨).

ويشير علي ماهر خطاب (٢٠٠١، ٤٥٩) إلى أنه كلما ارتفعت قيمة حجم التأثير وكانت موجبة دل ذلك على أن المعالجة التجريبية كانت أكثر فاعلية، وعلى الرغم من أنه لا توجد قواعد محددة للحكم على حجم التأثير، إلا أن هناك اتفاقا عاما على أن حجم التأثير الذي تقع قيمته في العشرينيات (٢٠أ٠) يشير إلى أن المعالجة التجريبية أحدثت تأثيرا غير أنه ليس كبيرا، بينما حجم التأثير الذي تقع قيمته في الثمانينيات (٨٠أ٠) فأكثر يشير على أن المعالجة قوية وفعالة. والجدول الآتي يوضح قيمة حجم تأثير استراتيجية تحاور في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وفقا لمعادلة كارل:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جـــدول (٧)

المتوسط والانحراف المعياري، وحجم التأثير ودلالته في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي الوظيفي

ن =٣٢

البيان المحور	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة [ت]	قيمة حجم التأثير	مستوى الدلالة
اختبار مهارات المحادثة إجمالا	القبلي	٧,٤١	٣,٨١	٩,٩٤٠	٠,٨٧	تأثير مرتفع جدا
	البعدي	١٦,١٣	٤,١٤			

يتضح من الجدول (٧) السابق أن قيمة حجم التأثير باستخدام معادلة كارل قد تعدت نسبة (٠,٨) مما يدل على أن استخدام استراتيجية تحاور قد أدى إلى تأثير كبير في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وهذا يدعم النتيجة التي تم التوصل إليها وعرضت في الجدول (٦) السابق من وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب إجمالا في التطبيقين القبلي والبعدي في النتيجة الكلية للاختبار، لصالح التطبيق البعدي.

وللتعرُّف على فاعلية استراتيجية تحاور في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لكل محور على حدة، تم حساب قيمة «ت» ودلالتها، وكذلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المتعلمين – عينة البحث– في التطبيقين القبلي والبعدي لمحاور الاختبار: مهارات التلخيص، مهارات كتابة الرسائل، مهارات السيرة الذاتية، مهارات التهنئة والجدول الآتي يوضح ذلك:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول(٨)

متوسطات الفروق والانحرافات المعيارية ودرجات الحرية وقيمة (ت) والدلالة الاحصائية لمحاور الاختبار

المحور البيان	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية Sig"»
مهارات التلخيص	القبلي	٢٨١,٢	٥٧١,١	٢٥٠,١	٣١	٩٥٩,٣	دالة عند مستوى(٠,٠٠٢)
	البعدي	٨٣٣,٨	٥٧١,١				
مهارات كتابة الرسائل	القبلي	١٨٨,٤	٩٦٦,٠	٤٦٩,١	٣١	٥٣٧,٤	دالة عند مستوى(٠,٠٠٠)
	البعدي	٦٣٣,٦	٣٧٦,١				
مهارات السيرة الذاتية	القبلي	٠٦٣,٥	٤٢٢,٢	٥٠٠,٣	٣١	٢٦١,٦	دالة عند مستوى(٠,٠٠٠)
	البعدي	٤٦٧,٦	٤٥٦,١				
مهارات التهنئة	القبلي	٥٩٤,٤	٣٨٨,١	٥٠٢,٢	٣١	٦٥٣,٥	دالة عند مستوى(٠,٠٠٠)
	البعدي	٤٦٧,٦	٤٥٦,١				

يتضح من الجدول(٨) السابق ما يأتي:

١. أن قيمة (ت المحسوبة) في المحور الأول – مهارات التلخيص – تساوي (٣,٩٥٩) وهي أكبر من قيمة (ت الجدولية)، التي تساوي (٣,٦٥٩) لدرجة حرية (٣١)، (هجان، ٢٠٠٨: ٢٩٦)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا، عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين متوسطي درجات المتعلمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي في نتيجة المحور الأول لاختبار مهارات التلخيص، لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد فاعلية استراتيجية تحاور في تنمية مهارات التلخيص.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢. أن قيمة (ت المحسوبة) في المحور الثاني - مهارات الرسائل- تساوي (٥٣٧,٤) وهي أكبر من قيمة (ت الجدولية)، التي تساوي (٣,٦٥٩) لدرجة حرية (٣١)، (هجان، ٢٠٠٨: ٢٩٦)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا، عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين متوسطي درجات المتعلمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي في نتيجة المحور الثاني لاختبار مهارات الرسائل، لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد فاعلية استراتيجية تحاور في تنمية مهارات الرسائل.

٣. أن قيمة (ت المحسوبة) في المحور الثالث - مهارات السيرة الذاتية - تساوي (٦,٢٦١) وهي أكبر من قيمة (ت الجدولية)، التي تساوي (٣,٦٥٩) لدرجة حرية (٣١)، (هجان، ٢٠٠٨: ٢٩٦)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا، عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين متوسطي درجات المتعلمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي في نتيجة المحور الثالث لاختبار مهارات السيرة الذاتية، لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد فاعلية استراتيجية تحاور في تنمية مهارات السيرة الذاتية.

٤. أن قيمة (ت المحسوبة) في المحور الرابع - مهارات التهنئة - تساوي (٦٥٣,٥) وهي أكبر من قيمة (ت الجدولية)، التي تساوي (٣،٦٥٩) لدرجة حرية (٣١)، (هجان، ٢٠٠٨: ٢٩٦)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا، عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين متوسطي درجات المتعلمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي في نتيجة المحور الرابع لاختبار مهارات التعبير الكتابي الوظيفي، لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد فاعلية استراتيجية تحاور في تنمية مهارات التهنئة.

توصيات البحث ومقترحاته:

بناء على نتائج البحث الحالي، يمكن تقديم بعض التوصيات، واقتراح عدد من البحوث المكملة لهذا البحث، وذلك كما يأتي:

التوصيات:

- تدريب متعلمي اللغة العربية على تدريس مهارات التعبير الكتابي وذلك من خلال

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إضافتها إلى مقرر التعبير بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

- استخدام إستراتيجية «تحاور» في تنمية مهارات تعبير وظيفية أخرى.
- الاهتمام باستراتيجيات التدريس التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

المقترحات:

- فاعلية استراتيجية تحاور في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- دراسة للتعرف على فاعلية استراتيجيات أخرى مثل:(خرائط المفاهيم، والعصف الذهني، والتعلم التعاوني) في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع العربية

- جاب الله، علي سعيد؛ وآخرون (٢٠١١م): تعليم القراءة والكتابة – أسسه وإجراءاته التربوية، دار المسيرة، الأردن. الحديبي، علي عبد المحسن (٢٠١٨) فاعلية استراتيجية تحاور المقترحة في تنمية مهارات التواصل والكفاءة الذاتية في الحوار لدى متعلمي اللغة العربي الناطقين بلغات أخرى، المجلة التربوية، مجلد ٣٢ العدد (١٢٧) يونيو، جامعة الكويت – مجلس النشر العلمي، ص ص (١٨١- ٢٤١)
- الحلاق، علي سامي، (٢٠١٠)، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، الأردن.
- خاطر، محمود رشدي؛ ورسلان، مصطفى(١٤١٠)، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة، القاهرة.خطاب، علي ماهر (٢٠٠١)، القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط٧، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- الخمايسة، إياد محمد خير (٢٠٠٣). بناء برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس العامة في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد- الأردن.
- الدردير، عبد المنعم أحمد (٢٠٠٦)، الإحصاء البارمتري واللابارمتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: عالم الكتب
- الزيني، محمد السيد (٢٠١٠م): فاعلية برنامج إلكتروني قائم على إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات المحادثة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، (المجلة المصرية لتكنولوجيا التعليم، المجلد ٢٠، العدد(١).
- سعودي، علاء الدين حسين (٢٠١١)، استخدام مدخل الكتابة الحقيقية في تنمية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مهارات التعبير الوظيفي والاتجاه نحوها لدى طلاب المرحلة الثانوية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد(١٦)

- شعيب، أبو بكر عبدالله علي؛ والنجران، عثمان بن عبد الله محمد(٢٠١٥) صعوبات التعبير الكتابي الوظيفي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: طلاب معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة أنموذجاً، مجلة القراءة والمعرفة، العدد(١٥٩)، يناير، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، صص١٤١- ١٨٠
- صالح، ثريا حسن محمد (٢٠١٢)، مشكلات التعبير الكتابي لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بالسواحيلية: طلاب السنة الإعدادية بكلية التربية الجامعية بزنجبار أنموذجاً، رسالة دكتوراه، جامعة النيلين، كلية الدراسات العليا، السودان.
- عبدالباري، ماهر شعبان (٢٠١٤)، المهارات اللغوية من الاكتساب إلى التعلم، الدمام: مكتبة المتنبي عبيد، حسين راضي(١٤٢١)، طرق تدريس اللغة العربية من منظور تربوي حديث، دار الفكر، الأردن.
- عبيدات، عبد الله محمد إبراهيم (٢٠٠٤). أثر استراتيجية التعلم التعاوني عند تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية لواء بني كنانة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية للدراسات العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- العساف، صالح محمد، (٢٠١٢م)، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط٢، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض. العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، (٢٠٠٦) العلاقة بين المعرفة بالقواعد والأداء في التعبير الكتابي لدى متعلمي
- اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، العدد (٦-٧)، يوليو، جامعة قناة السويس، ص (١- ٤١).
- علي، علا عبد المقصود؛ وآخرون(٢٠١٧م): استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة في

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تنمية مهارات التعبير الكتابي

- لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، مصر، المجلد ٢٨، العدد ١١١.عواد، أحمد (٢٠٠٠) مدى فاعلية برنامج تدريسي علاجي لصعوبات الكتابة الإملائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، مجلة الإرشاد النفسي، العدد (١٢)، ص ١٥٧-٢٢٤
- متولي، أحمد محمد (٢٠١٣م): مهارات التعبير والإنشاء، دار الصحوة، مصر.
- مجاور، محمد صلاح الدين (١٩٧١) تدريس اللغة العربية: أسسه وتطبيقاته التربوية، ط٢، دار المعارف، القاهرة.
- المخزومي، محمد ناصر (٢٠٠٤). أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمديرية تربية إربد الثانية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد- الأردن.
- معتق، فايز عبد الله عوض:(٢٠١٦)، دراسة تحليلية لمهارات التعبير الكتابي الوظيفي في ضوء استراتيجية التعلم الإتقاني، مجلة التربية، العدد (١٦٩).
- الناقة، محمود كامل؛ وحافظ، وحيد السيد(٢٠٠٢)، تعليم اللغة العربية في التعليم العام: مداخله وفنياته، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- النجار، محمد؛ وآخرون(٢٠٠١م): الكتابة العربية مهاراتها وفنونها، دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت.
- هجان، علي حمزة (١٤٢٩)، الإحصاء التطبيقي في العلوم السلوكية مع استخدام spss، المدينة المنورة، دار الزمان للنشر والتوزيع.
- الهروط، موسى عبدالقادر (٢٠١٩)، أثر استخدام اللوح التفاعلي (iPad) في المهارات الكتابية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، العلوم التربوية، المجلد (٤٦)، العدد (٢).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع الأجنبية

- Butcaris, M. (2002). The impact of experimental instruction methods
- and student self-regulatory behavior on writing performance among college students. UN published NO .AAT3050180 FROM: www.lib.umi/ dessertation/ search.
- Shull, J (2001). Teaching the writing Process to High schoo Juniors
- through cooper Air learning Strategies. PhD Walden University. D.A.I 26-01P. 69 Jul 2001 A.
- Harmer, J. (2005). How to teach English writing. England: Pearson
- Education Limited
- Jondeya, R (2011) The Effectiveness of Using Information Gap on
- Developing Speaking Skills for the Eighth Graders in Gaza Governorate Schools, unpublished master thesis, Al- Azhar University-Gaz

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تعليم العربية لغة ثانية

السنة الثانية – العدد الرابع
(ذو الحجة) ١٤٤١هـ – أغسطس ٢٠٢٠م.

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for
The Arabic Language
ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ – ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

ردمد: ٨٢٩٠ – ١٦٥٨